تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية

إعـــــداد :

د . / عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
فى كلية التربية فى الفيوم ـ جامعة القاهرة

2002م .

تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية

إعداد

د./ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود
استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد فى
كلية التربية فى الفيوم- جامعة القاهرة

مقدمة:

يمكن فى منطق البدائيين السيطرة على الجوانب التى تخلفت أدوات العمل الفعلية عن السيطرة عليها بإغراء الطبيعة أو باسترضائها أو بخداعها أو بتقليدها أو بغير ذلك مما عرفته الطقوس السحرية. فالرغبة التى تحققت للبدائى إنما حققها العمل، والرغبة التى لم تتحقق يمكن تحقيقها بعمل آخر- طبقا للمثال الذهنى فى القدرة على السيطرة- أن (يرقص) الإنسان هذه الرغبة أو يمثلها، أو يصورها، أو يغنيها أو يشدو بها. فكان يعتقد أنه إذا رقصها أو مثلها..إلخ تحققت فعلا؛ لهذا كان فن البدائى عملا، فلم يكن هذا البدائى يعمد إلى إبداع فن، بل كان يعمد إلى إنجاز هدف عملى.

لقد كانت أغنيات البدائيين (نداءات عمل) وكان إيقاعهم (تنظيما) لحركات الأداء العملى (36: 29-37)(*)

وترى "دانال فوكس Danal Fox" أن البدائى لم يتصور عالمه الطبيعى جامدا صامتا، بل تصوره حيا مدركا، وبثت النظرة الأسطورية فى الطبيعة (إنسانية)، فهى تحس، وتفعل، وتتنبأ، ويبدو سحر الكلمة وقوة تأثيرها فى الفهم الأسطورى للعالم عند البدائيين، فلم تكن الكلمة فى ذلك الفهم أداة صياغة لذلك العالم فحسب، بل كانت تمكن من السيطرة عليه والتحكم والتأثير فيه، لقد كانت الكلمة تعاويذ ورقى: تشفى من مرض، وتحمى من ضرر، تجلب سعدا، وتبطل نحسا، تنصر حليفا، وتهزم عدوا، تنزل مطرا وتوقف سيلا....إلخ (63: 1-20) ، (75: 497).

الفن صياغة للعلاقة بين الإنسان وواقعه، وكما أن الواقع متغير أبدا فإن نموذج "الفن" متغير كذلك، والذى يحكم التغير فى هذا وذاك مدى ما وصل إليه البشر فى صلتهم العملية بعالمهم الطبيعى، وطبيعة علاقاتهم فى نظامهم الاجتماعى وقد قطعت البشرية شوطا هائلا فى تطوير أدوات الإنتاج منذ انهيار المجتمع البدائى حتى العصر الحديث، فمن الألف الرابع قبل الميلاد تقريبا إلى هذا القرن الواحد والعشرين الذى يشهد الثورة العلمية لوجية، وخلال تلك الفترة من السنين تغيرت علاقات الإنتاج الاجتماعية، فشهد التاريخ الإنسانى ثلاث صور لهذه العلاقات: العلاقات العبودية، والعلاقات الاقطاعية، والعلاقات الرأسمالية فى ثلاثة أنماط من الأنظمة الاجتماعية: م العبودى، والنظام الإقطاعى، والنظام الرأسمالى، والأساس فى هذه العلاقات الإنتاجية والأنظمة الإجتماعية الثلاثة هو الملكية الخاصة لأدوات الإنتاج، وهذه الأنظمة الطبقية الثلاثة- رغم من نهوض كل منها فى أول نشأته بدور تقدمى- يقوم على الاستغلال فى تاريخ الإنسانية، وفى قلب كل نظام منها قوانين الاستغلال الخاصة به، وتحقق هذه القوانين الحرية للطبقة التى تملك أدوات الإنتاج (طبقة السادة فى المجتمع العبودى، وطبقة مالكى الأرض فى المجتمع الإقطاعى، والطبقة البرجوازية فى المجتمع الرأسمالى) وتحقق القهر للطبقة التى تنتج (قهر العبيد فى المجتمع العبودى والفلاحين فى المجتمع الإقطاعى، والعمال فى المجتمع الرأسمالى). (23: 31-36)

ويمكن القول إن البدائى فى اغترابه عن الطبيعة كان يتوسل بالفن لتوكيد طبيعته الإنسانية ووجوده الإجتماعى، وفى المجتمع الطبقى توسل الإنسان فى اغترابه عن المجتمع بالفن؛ ليكشف جذور اغترابه فى العلاقات الاجتماعية، وليؤكد شوقه إلى نفى هذا الاغتراب (40: 9).

فقد وجدت فى الفكر الإنسانى إشارات إلى المجتمع اللاطبقى وإلى تناقض الملكية الخاصة مع الجوهر الإنسانى، لكن تلك الإشارات- بانفصالها عن الواقع التجريبى وما يتصل به من علاقات اجتماعية- ساهمت فى تأسيس (مجتمعات يوتوبية متخيلة) تقوم على إقامة (مدن فاضلة) أو (جزر سعيدة) ينعم فيها البشر بالرخاء والعدالة، فقد نشط

(*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع وفقا لترتيبه أبجديا فى المراجع فى نهاية هذا البحث، ويشير الرقم الثانى إلى رقم الصفحة فى المرجع.

و البرجوازية فى فترة ميلاد الرأسمالية لإقامة مثل هذه المجتمعات والمدن والجزر، وكان ممثلهم الذى احتذوه (المدينة الفاضلة) التى صاغها فكر أفلاطون Plato حوالى 427-347 ق.م، كما كانت (مدينة الله) التى صاغها "القديس أوغسطين Saint Augustine 354م-430م" مثلا ثانيا لأولئك المفكرين.

وأول محاولة فى هذا السبيل هى محاولة السير "توماس مور Sir Thomas More" (1478م-1525م) الأو المدينة الفاضلة فى كتابه (اليوتوبيا) الذى اتجه فيه بخياله إلى جزيرة مثالية متخيلة، أسس فيها نظاما اجتماعيا وتربويا يكفل السعادة والوئام، وقسمها إلى ما يقرب من خمسين مدينة، تعيش فى كل منها أسر متساوية فى عددها، ومتشابها فى أعرافها وتقاليدها. (37: 99-136)

وكانت المحاولة الثانية (مدينة الشمس) للشاعر الإيطالى "توماسو كامبانيلا Tommaso Campanella"، وقد جعل العمل اليدوى أساسا فى مدينته، كما جعل نبلاءها هم العمال، وجعل حكمها للفلاسفة. (37: 137-156)

والمحاولة الثالثة (أطلانطا الجديدة) لفرنسيس بيكون Francis Bacon (1561م-1626م) الذى صدر عن فلسفته التجريبية فلم يقم مدينته على المثال الأخلاقى وإنما إقامها على العمل، وجعل حكمها للعلماء. (37: 186-200)

لقد اشتركت ثلاث المحاولات فى نفى الملكية الخاصة عن المدن الفاضلة، ونبهت إلى صلة هذه الملكية ين البشر، والحروب بين الأمم والشعوب، وهناك محاولات كثيرة أخرى غير ثلاث المحاولات السابقة، وكلها تقع فى إطار (التصوير اليوتوبى) لمجتمع بشرى عادل.

أن قراءة التاريخ الأدبى تؤكد أن أدب الطور المتقدم للنظام العبودى أبدع نموذج (البطل العملاق) الذى أكد ر الإنسان فى مواجهة القوى الطبيعية، وغيرها من القوى غير الإنسانية وأكد قوته، وصلابته فى الصراع، وانتصاره، وجعل الخير والحضارة صفة لملامحه، كما أبدع أدب الطور المتقدم للنظام الإقطاعى نموذج (البطل الأخلاقى) جسد فى إهابه وفى سلوكه المثل الأخلاقى الأعلى للحضارة الدينية فى بواكيرها ذات الطابع الإنسانى المتقدم، وأبدع أدب الطور المتقدم للنظام الرأسمالى نموذج (البطل الفردى) الذى أكد قيمة الفرد، وأعلى من شأن كرامته وحريته، هؤلاء الأبطال مثلوا (المثال العام).

وفى العصر الحديث بعد عصور طويلة طمست فيها ملامح الفرد يبدو من الضروري التأكيد على النظرة الواقعية للأدب التى تنظر إلى الواقع كما هو واقع، لتحوره إلى واقع جديد أنبل، دون أن تقيم بينها وبين الواقع حائلا تنسجه الأوهام، ثم سرعان ما ننسى أنه أوهام، فإذا كان البدائى يخلق لنفسه الخرافة لينظر بمنظارها إلى وقائع دنيا، فإن المتحضر هو الذى يواجه تلك الوقائع كما تبدو لحواسه، وبغير هذه الرؤية المباشرة يتعذر عليه أن يلجم الطبيعة ليسير وقائعها حيث أراد لها أن تسير. (37: 419-455)

ومن أبرز جوانب النظرة الواقعية أن نلتمس للأشياء ، والموضوعات أسبابها الطبيعية، وأن ترد الظواهر إلى أسبابها الطبيعية كذلك، فلا يفسر المرض- مثلا- إلا بالجراثيم التى أحدثته، ولا يعلل سقوط المطر إلا بظروف المناخ وهكذا.

وإذا كان التقدم شرطا أساسيا للحضارة فإن الجانب العقلى وحده من الإنسان بما ينتجه من العلوم هو الذى يتقدم، فالفيزياء أو الكيمياء أو البيولوجيا أو غيرها من فروع العلم ليست اليوم كما كانت بالأمس، واختلاف يومها عن أمسها هو الاختلاف الذى يتحتم فيه أن تكون حصيلة الأمس أفقر من حصيلة اليوم، وأكثر منها تعرضا للخطأ، وأما الآداب، والفنون فكلمة "التقدم" بالنسبة إليها ليست بذات معنى، (1: 10)، (27: 207) فقد لا يستطيع شاعر من شعرائنا اليوم أن يجارى امرأ القيس، وقد لا يستطيع أحد من رواة الحكايات فى يومنا أن يقترب من الذروة الأدبية التى بلغتها ألف ليلة وليلة، إن التقدم لا يكون إلا فى معرفتنا العلمية، وأما ما هو خاص بالوجدان، فلا أظن أن الأمم العصرية التى

كى فقيدها على نحو أكمل من بكاء الأمهات بالأمس، ولا أن يفنى عاشق فى عشق حبيبته بأكثر مما فنى قيس فى أن ننتظر التطور والقدرة العقلية التى ترجو أن يجيء المستقبل أكثر تحضرا وأغزر علما من الحاضر ومن الماضى على السواء. (25: 38-41)

ضروري أننا فى حاجة إلى أدب لتربية إرادة إنسان عصرى، قد يكون من أبرز ملامحه: (25: 73-80)، (22: 72-75)

أ- إنسان يكسر حدة الولاء للفكر القديم غير العقلانى، ويهدم جدار الرتابة، والجمود، ويتحرر من قيود ومخاوف غير مرئية، ويفكر تفكيرا علميا عالميا.

ب- قوة اجتماعية جديدة، تسدد هجماتها إلى العلاقات القديمة؛ لتطور نفسها، وتحقق فى ذات الوقت مصالح المجموع الشعبي.

ج-نظرة رحبة إلى العالم تقضى على الضيق الانعزالى، لترتاد المجهول، ولتكشف حدود هذا العالم.

الإحساس بمشكلة البحث:

فى دراسة لجوناثان كالر "Jonathan Culler" لاحظ أن الألفاظ فى دراسة الأدب تقسم إلى حقيقة ومجاز، والحقيقة فى الألفاظ هى استعمالها فيما وضعت له المعانى فى المعجم اللغوى، أما المجاز فهو استعمال ظة فى غير معناها المعجمى الحقيقى (أو الأصلى) لعلاقة بين المعنى اللغوى الأصلى لهذه اللفظة والمعنى المجازى الناتج عن ذلك الاستعمال بشرط وجود قرنية مانعة من إرادة المعنى الأصلى للفظة. (74: 95-97)

يمكن التعبير عن الحقائق بشكل كاف عن طريق المعنى المعجمى للكلمة، ومع هذا يلجأ الإنسان إلى المجاز اللغوى- مثل التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل، لزيادة التعبير جمالا وتأثيرا. (24: 50)

ولذلك فالمجاز اللغوى ليس جزءا جوهريا فى المعنى، بل هو فضلات أدبية ممثلة فى زخارف ومحسنات. (31: 13)

ويرى المسيرى أن اللغة الإنسانية نظام دلالى محدد، يتسم بالاتساق الداخلى، وله قواعده الخاصة، يتكون من تشير إلى مدلولات ومسميات لأشياء موجودة فى العالم الخارجى، لكن ثمة مسافة تفصل بين الدال اللغوى والمدلول، وهى مسافة تتسع وتضيق، بل أحيانا تنعدم، حسب مدى تركيبة المدلول (سواء أكان شيئا طبيعيا أم ظاهرة إنسانية أو غيبية، تأخذ فى الإتساع، ولا يمكن عبورها، ولكن يمكن تقريبها، وتحويلها إلى مجال للتفاعل عن طريق استخدام لغة محايدة مباشرة.

وكل أشكال المجاز مهما بلغت من تجريد، وتنوع، واختلاف تحتوى على صور مجازية والصورة المجازية تستخدم كوسيلة لتمرير التحيزات وفرضها بشكل خفى. (31: 130-150)

وقد حدد ابن قتيبة (ت 276هـ) جوانب المجاز، وجعلها تشمل: الاستعارة والتمثيل والقلب والتقديم والتأخير والحذف والتكرار والإخفاء والإظهار والتعريض والإفصاح والكناية والإيضاح ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد والواحد والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص، مع أشياء أخرى كثيرة، وهى ظواهر أسلوبية تعنى التغير فى الدلالة، والخروج بها عن دلالة المواضعة الشائعة. (2: 20-21)

ويعد مصطلح "المثل" أكثر المصطلحات المجازية ورودا فى القرآن سواء فى أصله الثلاثى أو فى مشتقاته المتعددة، وهو يتراوح بين عدة معان أهمها "الصفة العجيبة كأنها لغرابتها تشبه بها، ويتمثل" ومعنى ذلك أن مصطلح المثل يصبح قريبا جدا من معنى "التشبيه" ومما يؤكد هذا التطابق الذى يكاد يكون تاما بين "المثل" و

"التشبيه" أن مادة "شبه" فى القرآن لا تأتى إلا بمعنى الاشتباه، والاختلاط، والتداخل وعدم القدرة على التمييز. شبّه به الشئ تشبيها أشكل وشبه عليه، خلط عليه الأمر حتى اشتبه بغيره، وشبه عليه الأمر: لبس عليه. والمعنى واضح فى المشتقات الأخرى للمادة أنه هو الاختلاط، وذلك فى "تشابه" و"مشتبه" و "متشابه".

ولم يرد لفظ "الكناية" فى القرآن، وإن وردت المادة فى معنى الإخفاء، والستر وترد فى معنى "الكناية" أو قريبا منها "التعريض" وهى خلاف التصريح وهو "ما توسع فى دلالته فصار له وجهان ظاهر وباطن" وذلك فى قوله تعالى: "فيما عرضتم به من خطبة النساء" (البقرة/ 235). (2: 21)

وقد وردت مادة "جوز" بمعنى القطع والعبور، وهذا المعنى ليس بعيدا عن المفهوم المتأخر لكلمة "مجاز" على أساس أن المجاز هو تجاوز المعنى الحقيقى للعبارة إلى معنى آخر يتعلق بها.

أما مادة "عير" الأصل الاشتقاقى لمصطلح "الاستعارة" فلم ترد فى القرآن، ولذلك كان من الطبيعى أن يكون هذا المصطلح أكثر المصطلحات الأدبية تأخرا فى الظهور، وعلى العكس من ذلك كان مصطلح "المثل" مع ما يشتق منه كالتمثيل والمثل أكثر المصطلحات ظهورا وذلك بحكم كثرة دورانه فى القرآن ودلالته على معنى "التشبيه" وكان مصطلح "الكناية" أقل ظهورا من مصطلح "المثل" لقلة وروده فى القرآن من جانب، ولعدم وضوح دلالته المجازية من جانب آخر.

ومن الضروري الإشارة إلى ما أثارته بعض محتويات الصور التعبيرية التى عبر عنها بالمثل من الجدل والاستنكار- وقد عبر القرآن نفسه عن هذا الاعتراض بقوله تعالى: إنّ الله لا يستحى أن يضرب مثلا ما بعوضة فما فوقها، فأما الذين آمنوا فيعلمون أنه الحق من ربهم، وأما الذين كفروا فيقولون ماذا أراد الله بهذا مثلا، يضل به كثيرا، ويهدى به كثيرا، وما يضل به إلا الفاسقين" (البقرة/26) (7: جـ1، 398)

عباس فى تفسير النص بعيدة عن جو التأويل، والجدل الدينى الذى بدأ بانشقاق الخوارج على علي بن أبى طالب نتيجة لرفضهم مبدأ التحكيم- وكان ابن عباس فيما يقال- رسول علي بن أبى طالب لمجادلة الخوارج ومحاولة إقناعهم بخطأ موقفهم وصحة موقف علي. ولم يخل هذا الجدل من الاستشهاد بالقرآن من كلا الطرفين على صحة موقفه، واتساقه مع معطيات القرآن، حتى تحول النزاع- على مستوى الجدل الدينى- إلى فهم النص القرآنى نفسه والاستدلال به، وجعل علي بن أبى طالب ينهى ابن عباس عن مجادلة الخوارج بالقرآن "فخاصمهم، ولا تحاجهم بالقرآن، فإنه ذو وجوه، ولكن خاصمهم بالسنة" (6: 142)

ومما يرويه الطبرى عن ابن عباس رواية مؤداها أنه لم يتقبل القراءة المشهورة للآية القرآنية "فإن آمنوا بمثل ما آمنتم به فقد اهتدوا" (البقرة/137) على أساس أنها تثبت مثلا لله يمكن الإيمان به "لا تقولوا فإن آمنوا بمثل ما آمنتم به فقد اهتدوا-فإنه ليس لله مثل- ولكن قولوا: "فإن آمنوا بالذى آمنتم به فقد اهتدوا" (7: جـ3، 114)

ومن المحتمل أن ابن عباس كان مدفوعا إلى ذلك رغبة منه فى نفى أى تشبيه أو مثل لله، خصوصا مع ما ذهب إليه ابن سبأ من تأليه الأئمة والقول بالرجعة.

كما توقف كثير من المسلمين عند بعض الآيات متسائلين عن المعنى الحقيقى وراء صورتها اللفظية، فيروى الطبرى أنه لما نزلت "وسع كرسيه السماوات والأرض" (البقرة/ 255) قال أصحاب الرسول: يا رسول الله، هذا الكرسى وسع السماوات والأرض فكيف العرش؟ فأنزل الله تعالى: "وما قدروا الله حق قدره" (الزمر/ 67) إلى قوله "سبحانه وتعالى عما يشركون" (7: جـ5، 399) إذا كان الرسول قد سكت عن تساؤل المتسائلين، تاركا لله الرد عليهم، واستنكار هذا التساؤل، فإن ابن عباس يفسر نص الآية على أن "كرسيه: علمه" (7: جـ5، 397-399) وهو تأويل يقربنا من جو التأويل الاعتزالى الذى ينفى مشابهة الله للبشر أو حلوله فى المكان.

ضل بن ربيع سأل أبا عبيدة معمر بن المثنى عن قوله تعالى: "طلعها كأنه رؤوس الشياطين" (الصافات/ 65) وقال: إنما يقع الوعد والإيعاد بما عرف مثله، وهذا لم يعرف، فقال له أبو عبيدة: "إنما كلم الله تعالى- العرب على قدر كلامهم، أما سمعت قول امرئ القيس:

أيقتلنى والمشرفى مضاجعى ومسنونة زرق كأنياب أغوال

وهم لم يروا الغول قط، ولكنهم لما كان أمر الغول يهولهم، أوعدوا به، فاستحسن الفضل ذلك، واستحسنه السائل" (6: 119)

وفى تحليل المثل- التشبيهى فى قوله تعالى: "مثلهم كمثل الذى استوقد نارا" (البقرة/ من الآية 17) ظاهرة استوقفت الفراء. هى أن المشبه جمع ، فى حين أن المشبه به مفرد، فكيف يمكن أن يقع التشبيه على ذلك؟ ويدفعه هذا التساؤل إلى تحليل لوجه الشبه: "فإنما ضرب المثل -والله أعلم- للأفعال لا للأعيان، وإنما هو مثل للنفاق، فقال: مثلهم كمثل الذى استوقد نارا ولم يقل الذين استوقدوا، وهو كما قال الله: "تدور أعينهم كالذى يغشى عليه من الموت" (الأحزاب/ من الآية 19) وقوله: "ما خلقكم ولا بعثكم إلا كنفس واحدة" (لقمان/ 28) فالمعنى -والله أعلم- إلا كبعث نفس واحدة، ولو كان التشبيه للرجال لكان مجموعا كما قال: "كأنهم خشب مسندة" (المنافقون/ من الآية 4) وقال: "كأنهم أعجاز نخل خاوية" (الحاقة/ من الآية 7) فكان مجموعا إذا أراد تشبيه أعيان الرجال، فأجز الكلام على هذا، وإن جاءك تشبيه جمع الرجال موحدا فى شعر فأجزه، وإن جاءك التشبيه للواحد مجموعا فى شعر فهو أيضا يراد به الفعل فأجزه" (8: 15)

كما يوجد نوع آخر من المجاز، يكون فى دلالة الصيغة الصرفية فالفراء يحدد وظيفة للانتقال بالصيغة عما وضعت له من دلالتها الصرفية إلى دلالة أخرى، فصيغة "فاعل" لاسم الفاعل، ولكنها قد يتجوز بها فتدل على اسم المفعول.

ففى قوله تعالى: "فى عيشة راضية" (الحاقة/ 21) فيقول: "فيها الرضاء، والعرب تقول: ليل نائم، وسر كاتم، وماء دافق، فيجعلونه فاعلا، وهو مفعول فى الأصل، وذلك أنهم يريدون وجه المدح والذم، فيقولون ذلك لا على ل، ولو كان فعلا لمصدر رجال لم يقل ذلك فيه، لأنه لا يجوز أن تقول للضارب مضروب، ولا للمضروب: ضارب، لأنه لا مدح فيه، ولا ذم. (9: 182)

ومن المجاز أسلوب "التشخيص" وهو إطلاق صفة الإنسان على الحيوان، والجماد، غير أن ما يلفت نظر أبى عبيدة إلى هذا الأسلوب هو استخدام ضمائر العاقل بدلا من ضمائر غير العاقل، ومن ذلك قوله تعالى: "قالت نملة يأيها النمل ادخلوا مساكنكم" (النمل/ من الآية 18) فيقول: "هذا الحيوان الذى خرج مخرج الآدميين، والعرب قد تفعل ذلك. قال:

شربت إذا ما الديك يدعو صباحه إذا ما بنو نعش دنوا فتصوبوا

ويقول فى قوله تعالى: "قالتا أتينا طائعين" (فصلت/ من الآية 11) هذا مجاز الموات الذى يشبه تقدير فعله بفعل الآدميين، وهى نفس النظرة التى ينظر بها إلى الآيتين: "وكل فى فلك يسبحون" (يس/ من الآية 40) و"كل يجرى لأجل مسمى" (الرعد/من الآية 2) (4: 196، 162، 153)

ركة رواية وليمة لأعشاب البحر للروائى السورى حيدر حيدر التى صدرت طبعتها الجديدة عن هيئة قصور الثقافة التابعة لوزارة الثقافة المصرية، ونظرا للضجة التى أثارتها الرواية فقد شكل وزير الثقافة لجنة فنية من رجال الدين والأدب اجتمعت وناقشت الرواية فى غيبة أحد أعضائها، وهو رئيس جامعة الأزهر الذى انسحب من اللجنة أو تخلف عن حضور اجتماعاتها، وبعد أن ناقشت اللجنة رواية الأديب السورى أصدرت بيانا، دافعت فيه عنها، تأسيسا على مبدأ حرية التعبير التى يتمتع بها، ويجب أن يتمتع بها الأديب،

أى أديب التوظيف الفنى والأدبى الجيد الذى نجح حيدر حيدر فى إخضاعه لمقتضيات البناء الروائى والرؤية الفنية، تحقيقا للمبدأ الفنى المتعارف عليه فى الدراسات الأدبية، والقائل بأن طبيعة الكل (العمل الأدبى فى كليته) هى التى تحدد قيمة أجزائه، ولكن بيانا أصدره الأزهر الشريف ورئيس جامعة الأزهر بالطبع أحد أقطابه قد أدان رواية الأديب السورى، وقد ترتب على صدور البيان خروج شباب جامعة الأزهر، ممن لم يقرأوا الرواية، وربما لم يسمعوا عنها من قبل، إلى الشوارع المحيطة فى احتجاج غاضب هدد بنشر الفوضى والدمار، وخطورة هذا الأمر، وما أدى إليه من تداعيات، تتمثل فى الطبيعة المزدوجة لوضع رئيس جامعة الأزهر، فهو، من ناحية، يرأس مؤسسة تعليمية يصعب الفصل بينها وبين أعلى سلطة دينية، وهى الأزهر الشريف، وهو من ناحية ثانية قطب بارز فى حزب الأغلبية الحاكم منذ سنوات، ومن ثم يمثل- شاء أم لم يشأ- السلطة السياسية، وحينما يرتبط اسمه خفى فى بيان الأزهر، وعلانية فى إدانته للرواية فى مجلس الشعب، فإنه بالقطع يضع نفسه فى موقف مناهض لرأى السلطة السياسية التى ينتمى إليها هو، ويمثلها أيضا وزير الثقافة، كأن العملية لم تعد تجسد صراعا، أو على الأقل تناطحا بين السلطتين الدينية والسياسية، وهو ما استطاعت مصر أن تتحاشاه بنجاح.

احثين أن علم الأدب لا يمكن أن يكون بأى حال له الكلمة الأخيرة على الأدب، والمعضلة الجوهرية فى تقديرى ليست هى نظرية علم الأدب، بل هى لغة علم الأدب" (28: 213)

فاللغة لابد أن تكون واضحة، ومحايدة تماما، على أمل أن تصبح شفافة تماما، وموصلة بشكل كامل، وقادرة على تمثيل الواقع، ويمكن للقارئ من خلالها أن يمسك بواقع صلب متماسك ، والجمل الإخبارية هى المناسبة للتعبير عن علاقات الإنتاج والبيع والشراء، وهى جمل يمكن التأكد من زيفها أو صدقها من خلال التجربة، والاختبار وما لا يمكن التأكد منه بهذه الطريقة ليس بجملة، وبالتالى فإن جملا أخرى مثل جمل العواطف والمشاعر شبه إخبارية، لا معنى لها.(30: 51-55)

ويرى "روس Rose Jeanne Marie" أن المجتمع الصناعى الحديث يحتاج إلى لغة محايدة، تشير إلى أشياء محددة، فمن أهم وظائف اللغة أنها أداة للتعبير عن الأفكار العلمية، وعمليات البيع والشراء، والتعاقد والأوامر، ولابد أن تكون منضبطة- تماما، وتتسم بالدقة البالغة. (89: 255)

ولذلك اتجهت كثير من الدراسات والبحوث الغربية فى اللغة والأدب نحو لغة علمية، وأدب علمى، مثل:

1- تحليل خمسين اقتباسا من الأدب العلمى (69).

2- تحليل الأدب العلمى باستخدام نشاط المجموعات: مناقشات الطلاب حول البحوث البيئية (54).

3- الأدب العلمى والقراءة والكتابة: مقرر المهارات العملية لطلاب الليسانس (86).

4- تعريف الطلاب الجامعيين بالأدب العلمى والمكتبة (52).

5- عرض للأدب العلمى مشروع بحث تربوى (66).

6- أثر تأخير النشر على توزيع الأدب العلمى توزيعا ناضجا مراقبا (61).

7- فوائد الاستعارة فى أكثر أعمال الأدب العلمى اقتباسا (70).

8- دخول الطلاب للعلم من خلال الأدب (58).

9- أنشطة العلوم المبنية على الأدب فى رياض الأطفال من خلال كتب الأطفال المصورة (53).

10- أدب الأطفال مع التركيز على العلوم: عشرون مجموعة من الأنشطة طورها المعلمون من مرحلة الرياض حتى المستوى الثامن (50).

11- العلوم المبنية على الأدب: كتب وأنشطة الأطفال لإثراء مناهج الدراسة فى المرحلة من الرياض حتى المستوى الثامن (71).

12- تقديم الأفكار العلمية من خلال أدب الأطفال (48).

13- العلوم فى الأدب: مواد دراسية كمدخل للتعليم من خلال بعض الموضوعات. (67).

وفى ضوء ما سبق يتبين أن لغة الأدب العربى ما زالت جامدة عند أصول نشأتها فى الماضى، فى الوقت الذى اتسمت فيه لغة الأدب الغربى بالعلم، أسلوبا، ومنهجا، ولغة حياة فى هذا العصر مما جعلنا نعيش تناقضا مؤلما بين كوننا شكلا فى العالم الحديث، وكوننا جوهرا من خارجه، يضطرنا إلى معاناة قضايا مجتمع قديم فى عالم حديث، ومعاناة قضايا عالم حديث فى مجتمع قديم.

تحديد مشكلة البحث:

فى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث فى السؤال الآتــى:

ما الاتجاهات الحديثة لتنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الآتية:

1- ما نظريات تعليم الأدب؟

2- ما الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟

3- ما الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية من خلال الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟

4- هل يوجد أدب علمى، واتجاه لتعليمه فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟

أهداف البحث:

1- تحديد نظريات تعليم الأدب.

2- تحديد الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.

3- تحديد الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية من خلال الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.

4- تحديد الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب العلمى.

خطوات البحث:

تحددت خطوات هذا البحث فيما يأتى:

1- مقدمــة.

2- الإحساس بمشكلة البحث.

3- تحديد مشكلة البحث.

4- تحديد أهداف البحث.

5- تحديد خطوات البحث.

6- مفهوم الأدب، ونظريات تعليمه.

7- الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.

8- الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية من خلال الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.

9- الاتجاه نحو تعليم أدب علمى فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.

10- ملخص الاتجاهات الحديثة.

11- المراجــع

مفهوم الأدب، ونظريات تعليمه:

الأدب: أدب النفس والدرس. والأدب: الظرف وحسن التناول (3: 206) واصطلاحا: هو تعبير على نحو ما عن الحدس بالأشياء والنقد، هو الدراسة الثقافية الدقيقة لذلك التعبير، فالأدب تعبير والنقد دراسة، ودون شك فإن حركتى الروح هاتين التعبير والدراسة يلتقيان فى الشخص الواحد نفسه. (11: 3)

وقد وجد النقد الأدبى أولا ثم وجدت البلاغة بعد ذلك منبثقة عنه، ومستمدة منه، وقد سبق بفهم الأدب الإنشائى بقسميه: الشعر والنثر الفنى. (32: 13) والأصل فى الشعر أن يخلق من الإنسان أسطورة، فى حين يرسم النثر صورته". (63: 15)، (63: 1-20)

والمدارس الأدبية ثلاث: (92: 189-194) كلاسيكية، ورومانسية، وواقعية، وكل منها الحاجات الجمالية، نى الأعلى ولنظام اجتماعى ومرحلة كاملة من مراحل التطور الاجتماعى، وما عدا هذه المدارس الثلاث فتيارات واتجاهات، وتستند كل مدرسة أدبية إلى نظرية بعينها.

حيث تستند المدرسة الكلاسيكية إلى نظرية المحاكاة، وتستند المدرسة الرومانسية إلى نظرية التعبير، وتستند المدرسة الواقعية إلى نظرية الانعكاس وفيما يلى بيان ذلك.

أولا: الفكر المثالى:

1-الموقف الكلاسيكى (نظرية المحاكاة: الفن من زاوية المتلقى):

فى دراسة لـ "مارتينز Martinez" أن الوجود الأفلاطونى ذو عوالم ثلاثة: عالم المثل، وهو كامل نموذجى، خالد لا يتغير، وعالم الأشياء المرئية والموجودات المحسوسة وهو صورة من عالم المثل، وعالم الخيالات والظلال وهو الذى يبدو فى الأعمال الفنية، وهو محاكاة للعالم الثانى، فطبيعة الفن فى التصور الأفلاطونى هى- محاكاة للعالم المحسوس الذى هو بدوره محاكاة لعالم المثل الخالدة، وصورة له. وطبيعة الفن هذه مرآوية، بمعنى ه يدير مرآة ليعكس خيالات محاكية للأشياء المحسوسة، فإذا كانت منضدة فإن لهذه المنضدة المصورة المرتبة الثالثة فى مراتب الوجود الأفلاطونى المثلث: المرتبة الأولى لفكر المنضدة فى عالم المثل، والمرتبة الثانية للمنضدة الواقعية التى صنعها النجار، والمرتبة الثالثة لمظهر المنضدة الذى يظهر فى عمل المصور ومن هنا أفلاطون على الفن ونفيه وأصحابه من مدينته الفاضلة، فغاية أهل هذه المدينة أن يعرفوا الخير، وأن يصلوا إلى أن تكون أفعالهم خيرة فاضلة، والفن لا يستطيع تحقيق هذه الأهداف، لأن طبيعته المحاكاة المرآوية مة أقرب منه إلى الحقيقة، وهو يحاكى هذه الأصول حكاية شائهة ناقصة، وبذلك يصرف الناس عن معرفة الحقيقة، بل إنه يخدعهم، إذ يقدم إليهم الزيف والخيالات. (82: 204)

ولقد قبل أرسطو مبدأ (المحاكاة الفنية) لكنه لم يقبل أن تكون هذه المحاكاة نقلا مرآويا لظاهر الطبيعة وللمباشر فى الحياة، ونبه إلى أن الفن- إذا يحاكى لا ينقل فقط ما هو كائن، بل إنه لينقل فى الغالب ما يمكن أن يكون، وما ينبغى أن يكون.

ولم يتبع أرسطو منهج التجريد والاستنتاج وإنما منهج الفحص والاستقراء، وانتهى به هذا المنهج إلى قبول العالم الواقعى الذى عده أفلاطون غير حقيقى، وكان فى قبول أرسطو للعالم الواقعى رفض للتصورات الوهمية المتخيلة لهذا العالم الطبيعى والإنسانى. (26: 99)

ويبدو هذا المنهج الأرسطى فى موقف أرسطو من شعراء عصره خاصة فى تناوله لمآسى يوربيديس Euripides (حوالى 485-406 ق.م) وسوفوكليس Sophocles (حوالى 496-406ق.م) فقد كان يوربيديس مجددا فكريا واجتماعيا تناول بالنقد معتقدات مجتمعه، ونظرة الناس فى عصره إلى العوالم العلوية غير المرئية، وتخلص فى كثير من مآسيه من قوى تسلطية متوهمة فى الآلهة والأساطير والأبطال والسحرة والعرافين، وضع من أعماله فى باب الفضيلة والخير عن نموذج الإنسان الفاضل العادى، وأظهرهم فى صور

ارقين والحاقدين والقهـ ذالة والمتحـ يوربيين. ديس هجوما شديدا من مفكرى الأرستقراطية قنانيه ا المحافظين، ورفض عصره كثيرا من آرائه، وإن كان فى منحه جوائزه الفنية أحيانا مايشو ر أرسطو فى تناوله لمآسيهذا إلى أية إدانة أو إتهام له، وإنما أخذ على بعض أعماله الضعف فى البناء نتيجة الوقوع فى مزلق فنى محدد، وهو خفوت الحركة لصالح الحكى الأبيسوى والملحمى.

كان يحظى بتقدير عميق من معاصريه فهو الذى مجد تراثهم الدينى والبطولى والأسطورى، وهو الذى دافع عن معتقداتهم،وأعرافهم الاجتماعية والأخلاقية فمآسى سوفوكليس "تمثيل" للمثل الأعلى اليونانى فى القرن الخامس قبل الميلاد، ومع ذلك فإن الموقف الأرسطى من سوفوكليس لم يكن أخلاقيا، بل كان موقفا فنيا فى مجمله، فإن وقفات أرسطو عند مآسى هذا الشاعر، وهى وقفات طويلة وكثيرة فى كتاب فن الشعر كانت عند جوانب التعبيرية وطرائق الأداء الفنى فى تلك المآسى، وليس معنى هذا أن أرسطو قدم التكنيك بشكل مطلق على المضمون الخلقى والاجتماعى، ولكن معناه أنه اعتمد الدلالة الخلقية فى صورة تعبير الفن عنها. إن "الحقيقة" النفسية والأخلاقية والاجتماعية مهمة لديه، ولكنه يلفت النظر دائما إلى اختلاف صورة التعبير عن هذه الحقيقة فى الفن عنها فى أى نشاط إنسانى آخر، لذا فإنه يفرق بين سبيل الفن وسبل وجوه النشاط الإنسانى المختلفة، بل هو يفرق بين سبيل كل فن وغيره من الفنون. (36: 60)

وعلى الرغم من أن أرسطو أكثر ميلا- فى منهجه- إلى المادية فإنه بصورة عامة مثالى موضوعى كأستاذه أفلاطون، وقد رأينا أن هذه المثالية الموضوعية تلح على جانب من جوانب الدرس الفنى، وهو جانب أثر الفن فى المتلقى، أى أنها تلح على الوظيفة الاجتماعية للفن لكن هذه المثالية تضع لوظيفة الفن الاجتماعية "مبادئ أزلية" عند أفلاطون، وتبحثها صوريا عن أرسطو، والأمران معا ينكران التغير. (26: 99-100)

إن "المطلق" فى القيمة، و"الصورية" فى العلاقة أمران متلازمان فى الموقف الكلاسيكى، وهو الموقف الذى يصوغ – فى الفكر الأدبى- العلاقات الاجتماعية العبودية والإقطاعية بصورة عامة، يفضى الأمر الأول إلى فرض قيم مسبقة على الفن، ويفضى الأمر الثانى إلى سيادة المناهج الشكلية والفقهية والبلاغية.

لقد اتسم الفكر الأدبى بكثير من الحيوية عندما بدأت العلاقات الاقطاعية وابنيتها الثقافية الغيبية تتقوض زمن النهضة الأوروبية، وتعد هذه النهضة تستغرق لدى كثير من المؤرخين خمسة قرون من الثالث عشر إلى الثامن عشر الميلاديين- الانتقالة الكبرى بين المجتمع الإقطاعى والمجتمع الرأسمالى البرجوازى الحديث، فى هذه الانتقالة ر على اللاهوت، وأعلى من شأن العقل، وعاد كثير من المفكرين إلى أرسطو والآثار الفكرية اليونانية، وقامت حركة نقدية وفنية قوية هى ما اصطلح على تسميته فى التاريخ الأدبى الكلاسيكية الجديدة، مثللأعلى الفكر والفن اليونانيين، وتعاليمها النظرية تكاد تنحصر فى تراث أرسطو، وتوجيه الشعراء والكتاب إلى احتذاء ال اليونانية واستلهامها، وبعد هذه الانتقالة انتهت العلاقات الإقطاعية التقليدية، ونضجت العلاقات الرأسمالية وتخلق المجتمع البرجوازى، وتكونت له ثقافته الحديثة علما، وفكرا، وأدبا.

ى هو المفسر لعلاقة الإنسان بعالمه فى ظل علاقات اجتماعية محددة هى العلاقات ودية والإقطاعية، وكل نزوع كلاسيكى هو فى حقيقة أمره تثبيت لتلك العلاقات أو دعوة إلى الرجوع إليها. لقد كان الكلاسيكيون يعدون الفعل أهم ملكات الإنسان، وكانوا يحاصرون الخيال ويخشون شطحاته وغلوه.

2-الموقف الرومانسى (نظرية التعبير: الفن من زاوية الفنان):

تبدو مظاهر الرومانسية فى التراث البشرى صادرة عن أساس اجتماعى محدد هو نضج الطبقة البرجوازية. وتعتبر البرجوازية الصغيرة تجسيدا لتناقضات المجتمع الرأسمالى فهى تسعى إلى استغلال أصحاب (قوة العمل) لكنها تنتهى بأن يستغلها أصحاب (أدوات الانتاج) وتصل منها قلة إلى صفوف الرأسماليين، بينما تنتهى الكثرة فى ظل قوانين الاستغلال الرأسمالى، أنها ترنو ببصرها إلى الغنى والوفرة، وتتوجس عليها من الفقر والفاقة، ولذا فإنها تنجذب إعجابا إلى أصحاب أدوات الإنتاج فتقع فى الاستسلام لغاياتهم، وتخاف أصحاب قوة العمل.

لقد انتهى الفكر المثالى البرجوازى فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر، والثلث الأول من القرن التاسع عشر- إلى بناء أضخم أنساقه أمران: (16: 65-86)، (15: 192-194)

أولهما: من جهة انطولوجية وهى علاقة المادة بالوعى.

ثانيها: من جهة معرفية وهى علاقة الوعى بالعالم الموضوعى.

إن هذه المثالية الذاتية قد جعلت الوجود الأدبى للذات أو للوعى الإنسانى، وجعلت العالم الموضوعى من خلق أن وجوده متوقف على إدراك مدرك له، وكمال التعبير هاهنا هو قدرة الفنان على تصوير أو خلق الذات لعالمها الخاص، فإذا كان الأمر فى الأساس الاجتماعى الإعلاء من الفردية والذاتية وتقديم الفرد على المجتمع فإن الأمر هنا تقديم العاطفة على العقل، والشعور على المنطق والوجدان على الاتزان، والموهبة على الصنعة، والإسهام على المهارة.

لقد اعترف "كانت" Kant (1724-1804م) أول المثاليين الذاتيين فى المرحلة التى نحن بصددها بوجود ى ذاته أى اعترف بوجود الأشياء خارج الإنسان. (26: 120)، (10: 153-168) وقد أخذ غلاة المثاليين عليه هذه المقولة لأنهم- كما سبق- يقولون بخلق الذاتى للموضوعى أما هو فيقر بوجود الأشياء مستقلة عنا. فها هنا جانب مادى فى فلسفته، غير أن هذا الجانب يتوارى فى النهج المعرفى الكانتى وهو نهج مثالى ذاتى، فصل كانت فيه بين المعرفة الحسية والمعرفة العقلية أو بين المحسوس والمعقول، وما بين العقل والفهم المنطقى أو التفكير المنطقى وقيد تقدمه الحواس وفى هذا الصدد فإن كانت قد اعتقد أن هذا الفهم لا يمكن أن يصل إلى ما وراء التجارب الجزئية والمحسوسات، وأن المعرفة لا يمكن أن تصل إلا إلى الظواهر وكانت بهذا مادى فى اعترافه بوجود العالم الخارجى الموضوعى مستقلا عن الوعى به، لكنه مثالى فى إنكاره لإمكانية معرفة حقيقة هذا العالم.

لقد بدأ كانت من مبدأ أساسى مثالى ذاتى يرى الموضوعى المدرك هو ما تراه الذات المدركة، وما يتبدى لها منه متفقا وعالمها الشعورى وإدراكها العاطفى.

إن المثاليين بعد كانت -فى مرحلة المحافظة البرجوازية، وأزمة الفكر الليبرالى- ارتدوا إلى مثالية متطرفة فنموا العناصر الذاتية فى فلسفتها، وتخلو عن العناصر العقلية، ولم تدم العلاقة بين الذاتى والموضوعى، بل تحول الذاتى إلى خالق للموضوعى، وصار الموضوعى أوهاما، كما صار الإبداع نشاطا غامضا عصيا على المعرفة والدرس، ولم يقبل هيجل Hegel (1770-1830م) رأس المثاليين فى هذه المرحلة ذاتها الثنائية التى قال بها كانت بين الجواهر والظواهر، وإن جدل هيجل قد ساعده على أن يضع إدراك الإنسان لعالمه، وعلاقاته به فى صيغة أقرب إلى الموضوعية من تلك الصيغة الكانتية الذاتية. (15: 23)

حيث رأى أن فعالية الذات إنما تتحقق من خلال تطور الشئ ونموه، فالحقيقة هى الكل العينى الذى ينتظم الأشياء فى علاقاتها، فهو ينفى الآلية فى علاقة الإنسان بعالمه، ويدرك الفنان الحقيقة لا كموضوع، ولا كفكرة، وإنما يدركها فى صورة، والعنصر الحسى يحرك طاقة الخيال لدى الفنان، ولذلك فإن أولى الزوايا بالدرس- فى رأيه- إنما هى زاوية المدرك، زاوية الفنان، وأولى المسائل فى هذا الدرس، أداة الإدراك الخيالى، كما برز من الرومانسيين

كولردج Coleridge, Samuel (1772-1834م) شاعرا، وإماما للنقد الفنى الرومانسى، ويرى شوقى ضيف أن كولردج أقرب إلى الحدس، منه إلى التجربة، فقد اعتد بالكشف الحدسى، وبإيجابية الذات العارفة، وبالمعاناة العاطفية فى عملية الإدراك، ومن هنا جاء تأثيره فى علم النفس، وفى الفلسفة الوجودية لقد ألح على أن الفنان إنما ترى ذاته فيما تراه، وأن الفكر الصحيح- فى رأيه- لا يخلو من العاطفة الصادقة ويميز كولردج بين الخيال والتوهم، فالخيال ملكة عقلية وقوة عاطفية، لذلك فإنها أداة موحدة تلمح بين الأشياء جوامعها، وترى فى الأجزاء والعناصر وحدتها، والتوهم ملكة غير عقلية وغير عاطفية، لذلك فإنها تكدس، وترص، لكنها لا تصل من هذا كله إلى الوحدة، فالتوهم يجمع الجزئيات والعناصر منفصلة متجاورة، والخيال يصل بقوته العقلية العاطفية- بين هذه الجزئيات من وحدة جوهرية. (26: 105-118)

يميز كولردج فى الخيال بين الخيال الأولى Primary Imagination والخيال الثانوى Secondary Imagination، فالخيال الأولى ملكة إنسانية عامة، وهى الأداة الأساسية فى معرفة الإنسان بعالمه، فهى ترى فى المدركات أشكالها، وتوجد لهذه الأشكال معانيها، والخيال الثانوى ليس أداة معرفة فحسب كالخيال الأولى الذى هو شرط كل معرفة إنسانية- والذى يتوفر فى كل إنسان- وإنما هو أداة خلق أيضا، الخيال الثانوى هو الخيال الفنى، وهو أسمى طاقات الإنسان، فهو الذى يلم المبدد مدركا فيه وحدته، وهو الذى يلمح فى هذا المبدد معناه الكلى مرتبطا بشكله العام، إنه يرى الحقيقة مصورة، وهذا الخيال الثانوى لا يتوفر إلا للملهمين وللمبدعين من ذوى البصائر والمواهب الخالقة، إنه أداة كبار الفنانين والشعراء.

3-الموقف الوضعي (نظرية الخلق: الفن من زاوية العمل الفنى) (10-93-103)

لقد أخذت الطبقة البرجوازية تفقد ملامحها ودورها التقدمى وتتحول إلى مواقع المحافظة والرجعية، وعاشت مة خانقة ظهرت فى أعمالها الفكرية والأدبية انتهت فى الفكر إلى وضعية ضيقة وروافد لا أدرية وحدسية متطرفة، وبدأ عصر الاتجاهات المعبرة عن أزمة الإنسان، فإذا كان للرومانسية مفهومها عن التعبير الذى صعود تلك الطبقة وتقدمها، فإن مفهوم الخلق ارتبط بالطبقة نفسها فى نزولها وأفولها إبان أزمتها الفكرية.

لأساس الفكرى لهذا المفهوم يبدو فى كتابات مجموعة من المفكرين، قد يكون أقربهم إلى الفكر الأدبى "توماس إرنست هيوم Hume, Thomas Ernest (1883-1917م) فقد عبر هؤلاء المفكرون عن خيبة أملهم فى ردية الإنسان، وذهبوا إلى أن الإنسان شرير بفطرته، وأنه محدود القدرات، فاسد، أنانى بطبعه، وأنه سيطر سيطرة جوانب كثيرة من عالمه، ولكنه فقد نفسه عندما فقد النوازع الداخلى الموجه إلى الخير، ونادى بعض هؤلاء المفكرين بضرورة العودة إلى الضوابط الكلاسيكية لمحاصرة الأنانية والذاتية والفردية والنوازع الشريرة فى الإنسان، وجاهروا بالعداء للوجدانيات والعاطفيات الرومانسية، وقالوا بأعمال العقل والانضباط والتوازن. وهدم النقاد يون منهم نظرية التعبير الرومانسية، ودعوا إلى فن موضوعى يتجاوز أوهام الرومانسيين، وإلى نقد علمى مؤسس على تقدم العلوم، وخلصوا إلى نتائج طيبة فى درس دور اللغة فى الأشكال الفنية كعلاقة الأسطورة والرمز ث الشعبى بالتجارب، ومنهم من اعتمد فى نظره وتطبيقه على علوم طبيعية كعلم الأعصاب ويذهب ت.س إليوت Eliot, Thomas Stearns (1888-1965م) إلى أن الشعر ليس تعبيرا عن مشاعر، وإنما هو تخلص من ر، وليس تعبيرا عن ذات الشاعر وشخصيته، وإنما هو تخلص منهما، إن الشعر خلق، وهذا الخلق إنما هو التوازن بين العقل والعاطفة، بين ما يسميه إليوت القوة الناقدة، والقوة الخالقة عند الشاعر، إن الشاعر ينفعل ه، ويتعاطف مع موضوعه، وعليه ألا يعبر عن انفعاله، بل عليه أن يوجد لهذا الانفعال معادلا موضوعيا يساويه ويوازيه ويحدده، ويعين الشاعر فى ذلك عقله، وتعين الشاعر فى تجسيد انفعاله فيما يعادله لغته، أى أن على الشاعر

أن يحول عواطفه وأفكاره وتجاربه إلى شئ جديد، أو إلى مركب جديد، إلى خلق جديد، وعقل الشاعر فى منزلة يات الكيميائية، تتحول بواسطته تلك العواطف والأفكار والتجارب إلى المركب الجديد المختلف عن الأصل، بينما يظل هو كما هو وعلى الشاعر أن ينأى بشخصيته عن عقله، أن يفصلها عنه حتى يستطيع هذا العقل الخالق أن يتفهم الموقف الفنى من عاطفة وإحساس وتجربة، وأن يتمكن من تحويلها إلى خلق جديد يختلف عنها هو القصيدة، معيار التمكن الفنى هنا هو أن ينأى الشاعر بذاتيته عن مادته، وأن يترك هذه المادة لعمل عقله الخالق، فبهذا وحدة ينجو العمل الشعرى من الذاتية وتحقق له الموضوعية. (26 : 134-135) ويبدو لنا أن إليوت يضع ضا تأملية يفسر بها عملية الإبداع، ومن شأن التأمل ألا يحقق الموضوعية التى يقصد إليها إليوت. ما دام هذا التأمل بعيدا عن أن يسنده العلم، بل إن العلم المعاصر لا يؤيد تفتيت الإنسان إلى قوى وملكات منفصلة. ناهيك عن أن هذا النظر يعزل العمل الفنى عن الفنان، ويعزل الفنان عن مجموع علاقاته.

أما رتشاردز آرمسترونج Richards, Ivor Armstrong فقد تجنب التأمل، واقترب بالنظرية الأدبية من العلم خطوات ملموسة، فالمبحث الأساسى لديه يدور حول النص، وكيفية تلقيه، مستهدفا بيان عملية التوصيل والنقل وآثار قراءة القصيدة نفسيا وسلوكيا عند القارئ، ويذهب إلى أن التوصيل الجيد هو الذى يؤدى إلى التوازن الانفعالى لدى القارئ، والجديد عند آرمسترونج أنه يرفض التأمل، ويعتد بالتجريب وبنتائج العلوم، ليهيئ مناخا منضبطا للقراءة الشعرية، ورصد الظروف المؤدية إلى قراءة سليمة جيدة، والملابسات المؤدية إلى قراءة خاطئة ورديئة، ومن دراسة ه على قصائد محددة وجمهور محدد يمكن الانتهاء إلى الآثار الوظيفية للشعر لدى القارئ، وأخرج سنة 1926م كتابه (العلم والشعر) ليطبق نظريته فى وظيفة اللغة وتباين استخدامها بين العلم والشعر، وليحدد للشعر مكانه.

ويبدو لنا أن جهد أرمسترونج محاولة جادة لاستخدام العلم ولإزالة كثير من الغموض والإبهام عن ماهية وظيفته، لأن قيمة الأعمال الفنية والأدبية تضيع إذا وقفت عند الانفعال والهوى الذاتى، إنما ينبغى التوجه بى بقدر الإمكان، وبكل ما تتيحه الوسائل العلمية إلى عملية الخلق إلى الوصف العينى لكيفية عمل الشاعر، ضرورة عقد الصلة بين القارئ والعمل الفنى، والكشف عن حقيقة هذه الصلة، وآثارها، بعيدا عن الأوهام المحيطة بالتجربة.

ثانيا: الفكر العلمى : (نظرية الانعكاس: الفن من زاوية الواقع) (16: 129-146)

الواقع شبكة معقدة من علاقات الإنسان بالعالم، متشابكة، متداخلة، متفاعلة، ونحن قادرون على معرفته، ولكن ه المعرفة محدودة بما وصلنا إليه من تطور اجتماعى، وتقدم علمى وتكنيكى، وتغيره دائم، ولذلك فصورته لدينا متغيرة أيضا، وهو ليس محدودا بما أنجز ، بل إنه لينطوى على تشوف إلى ما ينبغى إنجازه.

وللواقع حقيقته الموضوعية، ولهذه الحقيقة وقع فى نفوسنا، وصدى فى ذواتنا الإنسانية، ومفهوم فى أذهاننا. وتنعكس صورة الواقع الموضوعى على الذات، ولكن لهذه الذات رؤاها، وأحلامها وفهمها، فتتغير الصورة لديها، وتكتسب شكلا خاصا، فالفن انعكاس، ولكنه ليس أنعكاسا سلبيا، بل هو إسهام فى التعرف على الواقع، وأداة للم شعثه، وسلاح لتغييره. فإذا غامت رؤية الفنان للحقيقة الموضوعية فقد عمله موضوعيته، وإذا غابت الذات فقد عمله فنيته.

إن واقعية الفن تتجاوز الماثل فى هذا الواقع لإتمام ما يشوبه من نقص، وإلى ما يرهص به من جديد مفيد تظم الشوق إلى الاكتمال، والحلم بما لم يقع، واستشراف مستقبل آت، ويتحرر مفهوم الفن من الانعكاس السلبى، ويكشف مغزى الماثل فى الواقع، ويتجاوزه إلى أن يمنح الانسان صورة لغد يسعى إلى صنعه، هذا التصور ينفى

ة فى علاقة الفن بالواقع، فالفن بهذا لا يحاكى الواقع فى شتاته وجزئياته حكاية بعيدة عن جوهر حركته وثرائها، كما إن هذا التصور يصوغ العلاقة بين الذات والموضوع صياغة علمية.

وفى ضوء نظريات تعليم الأدب يمكن عرض الاتجاهات الحديثة فى الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية.

الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة

ى تعليم الأدب، فمن المدخل الشكلى الذى يدرس الأدب بوصفه بناء جماليا، إلى المدخل النفسى الذى يحلل الأدب ونفسية مبدعيه فى ضوء التحليل النفسى، ومن المدخل الاجتماعى الذى يعنى بعلاقة لأدب بالوسط الاجتماعى، على أساس أن العمل الأدبى إنما هو نتاج الوسط الاجتماعى أو متأثر به.(40: 17)، إلى رمزى الأسطورى الذى يتخذ النماذج البشرية أو الاجتماعية الواردة فى بعض الأعمال الأدبية نماذج ورموزا تصلح لكل زمان.(12: 88) وهكذا تتعدد المداخل إلى أن تصل إلى المدخل الانطباعى، وفيه يعتمد على الذوق الخاص، والثقافة الشخصية، فى حين أن للواقع حقيقته الموضوعية، ولهذه الحقيقة مفهوم محدود بمدى صياغة الفكر العلمى لعلاقة الإنسان بعالمه فى ضوء ما وصل إليه من تطور اجتماعى وتقدم علمى وتكنولوجى.

وقد قسمت الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب تبعا للمداخل المستخدمة فى تعليمه، وهى:

1- المدخل الأخلاقى.
2- المدخل الفنى.
3-المدخل النفسى.
4-المدخل الاجتماعى.

وفيما يلى عرض هذه الدراسات، وقد جاء العرض بشىء من التفصيل إلى حد ما مقتصرا على بعض الدراسات كأمثلة تبين بعض الآراء والقضايا الخاصة باستخدام مدخل معين فى تعليم الأدب، فى حين أشير بإيجاز إلى بعض الدراسات الأخرى التى قد تشترك معها فى الاتجاه الفكرى نفسه.

وإفادة من الدراسات والبحوث المعاصرة المعروضة فى هذا الباب تم اقتراح بعض المعالم لمدخل آخر فى تعليم الأدب هو المدخل التكاملى. وفيما يلى بيان ذلك.

1-استخدام المدخل الأخلاقى فى تعليم الأدب:

يرى بعض الباحثين وجود مواصفات يجب تحقيقها فى أية عملية إبداعية، وهذه المواصفات تراعى لذاتها؛ لأنه لا قوام للعمل الأدبى إلا بها، ولا ينبغى- لهذا- خلطها بغيرها مما لا حاجة للفنان إليه، بل مما عساه أن يعوقه عن أداء رسالته، فالشعر مثلا ليس له غاية وراء نفسه، فإن اتجه نحو غاية خلقية فقد نقص من قوته الشعرية لذلك "فليوفر أصحاب الهدفية كلامهم، وليسلموا معنا بأن الأدب فى ذاته، وبصرف النظر عن متلقيه، أى بمجرد صدوره يكون أدبا هادفا، وما عليهم إلا أن يقولوا أدبا تنطبق عليه- فنيا- كلمة أدب".(32: 61)

ين رأى باحثون آخرون أنه لا يمكن الفصل بين الفن والأخلاق، فالعلاقة بينهما قائمة فى أكثر من موطن.(73: 305)، (88: 99)

وأول هذه المواطن يتصل بطبيعة العمل الفنى نفسه، فهو تعبير عن عواطف معينة، وهذه العواطف تحمل فى ة، إذ من النادر وجود عاطفة خالية من الصبغة الخلقية، وما دام الشاعر- مثلا- لا يميت الضمائر، ولا يفسد العواطف، ولا يضعف الإرادة، فهو أخلاقى، أو على الأقل منسجم مع الأخلاق.

وثانى هذه المواطن أن التعبير عن هذه العواطف يريحنا منها، ويخلصنا من ضغطها علينا، وهو ما سماه أرسطو "Aristoteles" (384- 322 ق.م) بالتطهير، وجعله مهمة الشعر الأصلية.

وتكاد تتضح علاقة الدين بالأدب فى ثلاث فرق: فرقة تتمسك بموقف القرآن والرسول والخلفاء فى قبول الشعر الذى يتفق وروح الإسلام، وترفض ما عداه، وتسقط قيمته الفنية فى معيارهم لخروجه على تعاليم الدين، (ويمثل هذه الفرقة ابن قتيبة (ت 276هـ). فى كتابه الشعر والشعراء، وأبو بكر الباقلانى (ت 403هـ) فى كتابه إعجاز القرآن، ومسكوية (ت 421هـ). فى كتابه تهذيب الأخلاق.

وفرقة ترى أن الدين ينبغى ألا يكون مقياسا للحكم على شاعرية الشعراء وقيمهم الفنية، فالشعر الذى توافرت له شرائط الفن الشعرى الرفيع ينبغى أن يوضع فى مرتبته، وإن خرج على القيم الدينية والأخلاقية؛ لأن هذا الخروج لا ينزل به عن درجته الفنية، ولا يسوغ رفضه، (ويمثل هذا الفريق: ابن سلام الجمحى (ت 231هـ). فى كتابه طبقات فحول الشعراء، وقدامة بن جعفر (ت 337هـ) فى كتابه نقد الشعر، والقاضى على بن عبد العزيز الجرجانى (ت 392هـ). فى كتابه الوساطة بين المتنبى وخصومه).

وفرقة أخرى تتأرجح بين هذه وتلك، فترى نظريا أن الشعر يضعف إذا دخل من باب الدين والخير، حتى إذا حان وقت التطبيق نفرت من كل شعر يخرج على قيم الدين ومواصفات الأخلاق. ويمثل هذه الفرق عبد الملك بن قريب الأصمعى (ت 215هـ). فى كتابه الأصمعيات. (41: 29)

واستخدام المدخل الأخلاقى فى تعليم الأدب تدعمه بعض الدراسات والبحوث المعاصرة منها ما يأتى:

أ-جماليات النص الشعرى للأطفال: (5)

تناولت هذه الدراسة متابعة لجهود اثنين وعشرين شاعرا مصريا وعربيا، قدموا خمسمائة وخمسة وعشرين عريا مكتوبا للأطفال فى خمسة وعشرين ديوانا، كما اشتملت الدراسة على ملحق للمجموعات احتوى على قراءة فى أربعة كتب.

وانطلقت الد"راسة من الرؤية الإسلامية الصافية التى تنمى فى صغارنا الإحساس والتذوق الجمالى للكون وللحياة وللإنسان، وتبث فيهم قيم الحق والخير والجمال". (5: 4)

وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج، وظواهر، وملاحظات نوجزها فيما يأتى:

1- ى للحديث النبوى الشريف خطوة متقدمة وهادفة على طريق النص الشعرى المكتوب ال، وما زال المجال مفتوحا أمام شعرائنا لإقامة علاقات أدبية، وشعرية جديدة، واستثمار طاقات أوسع ك التى قرأناها فى عدد كبير من الدواوين الشعرية المكتوبة للأطفال، كما إن المجال مفتوح لاستثمار حياة أبطال المسلمين وعلمائهم، عن طريق القصة الشعرية البسيطة، أو عن طريق الحوار البسيط بين ن يتحدثان عن البطل، أو عن العالم وآثاره، ومؤلفاته والإضافات العلمية التى أضافها لعصره، وللعلم الذى تخصص فيه، وما إلى ذلك.

2- إن النصوص التى يقدمها الشاعر للأطفال يجب أن تحمل المعلومة والقيمة الإسلامية بالإضافة إلى القيمة الفنية والجمالية، ويجب أن تكون هناك حدود لا يتنازل عنها الشاعر، من أهمها: الموسيقى، وسهولة الألفاظ أو خفتها.

3- لا يستجيب الطفل لأفعال الأمر المباشرة؛ لأنه عنيد بطبعه، ويلزم عند التعامل معه نوع من المرونة والذكاء؛ كى يستجيب للنصح والإرشاد؛ لذلك فإن النص الذى يحتوى على كم كبير من هذه الأفعال يعد غير مناسب لمرحلة الطفولة.

4- تسهم القصائد الحوارية فى تعود الطفل على السلوك والتفكير الجماعيين والإنصات إلى آراء الآخرين، وتحفزه على التفكير، والرد بطريقة مناسبة تنمى فيه استقلال الشخصية، واحترام ذوات الآخرين الذين يتحدثون معه، كما تحاول ترسيخ مفهوم الصداقة بين الأطفال.

5- ص المكتوبة للأطفال فى هذه المجموعات تمور بالحركة، والحيوية والنشاط، فمثلا: رى الصغير يقوم من نومه، ويرتب أشياءه، ويعد حقيبته فى نشاط وحيوية.

6- من المآخذ الفنية على بعض النصوص طول السطر الشعرى بطريقة لا تتناسب مع الشعر الموجه للأطفال الذى من المفروض أن يكون سريع الإيقاع، ذا جمل قصيرة، وتقفية دائمة، حتى وإن كانت متنوعة.

7- إن النصوص الشعرية الخاصة بهذه الشاعرة للأطفال لم تتناول الحقائق العلمية، والمنجزات، والاختراعات التى يراها الأطفال يوميا، ويتعاملون معها، ويحبون أن يشاهدوها، ويلمسوها، ويجلسوا إليها، خصوصا الحاسوب.

8- والمدرسة أهم الأدوار فى صناعة ثقافة الطفل وقدراته العقلية والعاطفية، وتتدخلان فى توجيهها ذا اهتم عدد كبير من الشعراء بهذين القطبين المؤثرين، وكتبوا عنهما الكثير من النصوص الشعرية.

9- تمثل الطبيعة عنصرا مهما فى شعر الأطفال، ويحرص جميع الشعراء الذين يكتبون للأطفال على أن ينهلوا من هذا العالم، وقد وجدنا مجموعات شعرية كاملة اتخذت من الطبيعة خلفية لها، أو مسرحا أو عالما محببا إلى الطفل.

10- من أهم الأساليب التى اعتمد عليها بعض الشعراء والمناسبة لسن الطفولة أسلوب التكرار، سواء تكرار المعنى، أو تكرار اللفظ، إن التكرار من شأنه المشاركة فى تأكيد المعنى الذى يتحدث به الطفل، كما يسهم فى إثراء الموسيقى بتكرار الأصوات كما هى، ولكن يجب عدم التوسع فى استخدام التكرار؛ حتى لا يفقد أهميته، كما يجب استخدامه عند الضرورة الفنية الملحة؛ حتى يكون إيجابيا ومؤثرا.

11- قد يكون من السهل على الطفل حفظ بيت الشعر أو الجملة الشعرية، ولكن سيكون من الصعب عليه فهم معناها ومغزاها، أو ما تهدف إليه، إذا امتلأت بالألفاظ الصعبة على الفهم، أو الصعبة فى النطق، أو الصور المركبة؛ ا يلجأ بعض الشعراء إلى الشروح، والتعليقات على عدد كبير من المفردات الشعرية بهوامش الصفحات، وهذا يشير إلى قصور قدرة الشاعر على التقاط المفردة السهلة البسيطة المعبرة عن المعنى الذى يود إيصاله إلى قارئه.

12- ى الرغم من سمو بعض الموضوعات التى تناولها بعض الشعراء، فإنها تفتقد إلى المرح ة، والبسمة العذبة، وكأنه لا مكان للمرح والضحك والأشياء الجميلة مثل الفراشات، والعصافير، والألوان فى عالم الطفل المسلم.

13- على الشاعر الذى يكتب للأطفال أن يتخلص من بعض الصور الشعرية المركبة التى من الصعب على الصغير يفهمها بسهولة، أو يدرك ما وراءها من معان، ودلالات مثل: (الشرفات أوشكت أن تطير) و(الشواطئ بالسرير يمرجحن) و(على الشاطئ يعانق النبض جريحا) و(فى البحر كالحلم الرائع كالسحر) و(فقول للأشواق طيرى) وما إلى ذلك.

كما يجب على الشاعر- الذى يكتب للأطفال- الابتعاد عن المعانى المجردة التى يصعب على الطفل فهمها، مثل: العدالة، والقهر، والضياع، والحنين، والذكريات، وما إلى ذلك.

14- يرسم الشاعر الذى يكتب للأطفال عادة صورة جميلة ومتفائلة لبلاده، وللناس، وللأرض، وللوطن، وهو شئ مطلوب للأطفال من أجل زرع روح الثقة والتفاؤل والتعاون والمحبة والأمل فى نفوسهم، إننا لا نستطيع أن ول إن الشاعر هنا يكذب، أو يجعل الواقع أجمل أو غير واقعية لوطنه، ولبلاده؛ ذلك أن لأدب

الأطفال ولشعر الأطفال وظائفه، وخصائصه الإدراكية، واللغوية، والنفسية، وجمالياته التى إذا وعاها الشاعر، فإنه يحقق الكثير من النجاحات الأدبية، والتربوية.

15- بلغ عدد النصوص العمودية (350 نصا) بنسبة 66% من اجمالى النصوص التى بلغ عددها (525 نصا)، فى حين بلغ عدد النصوص التفعيلية (175 نصا) بنسبة 33% من إجمالى النصوص، أى أن عدد القصائد العمودية جاء مضاعفا لعدد القصائد التفعيلية.

ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة الخاصة باستخدام المدخل الأخلاقى فى تعليم الأدب:

ب-تقصى الإرشاد الأخلاقى فى الأدب، تنمية لمعلمة اللغة الانجليزية قبل الخدمة:(80)

تناولت هذه الدراسة تنمية تفكير معلمة اللغة الانجليزية فى دراسة وتعليم الأدب، وهى دراسة أجريت على عينة من أربع عشرة معلمة، شاركن فى برنامج عنوانه: "فهم الأدب لتعليمه".

ولقد تلقين مقابلة فى بداية برنامج الإعداد الخاص بهن فى الكلية، وكذلك فى نهايته، وقد غطت كل مقابلة ثلاثة الجوانب الآتية:

1- مفهومهن عن الأدب، متضمنا استجابتهن لبعض النظريات التحليلية لنص معين.

2- خبراتهن الأدبية من خلال الأسرة أو المدرسة.

3- أفكارهن عن تعليم الأدب من خلال نصوص معينة.

ودلت نتائج الدراسة على أن نمو الفرد بالنسبة للأدب يتوازى مع مراحل النمو العقلى، والأخلاقى.

ج-الدين كمصدر للقوة والضعف فى أدب الشباب: (79)

ت هذه الدراسة المحتوى الدينى فى كتابات الشباب وبينت نتائج هذه الدراسة أنه بالرغم من أن هذه الكتابات قليلة العدد نسبيا، فإنها كتابات أدبية قوية بما تحمله من قيم أخلاقية.

2-استخدام المدخل الفنى فى تعليم الأدب:

المدخل الفنى فى تعليم الأدب هو فن دراسة النصوص، والتمييز بين الأساليب المختلفة، يستعين بقواعد اللغة، لها، وبلاغتها، فى فهم الأعمال الأدبية والألفاظ وجمال المعانى، ومرتبطا بالصور الخيالية، ودورها الفنى. (19: 194-200)، (14: 59)، (20: 141- 168)

وقد استخدمت بعض الدراسات المعاصرة المترجمة والأجنبية هذا المدخل فى تعليم الأدب، فمن الدراسات المعاصرة لتعليم الأدب باستخدام المدخل الفنى ما يأتى:

أ-تحليل النص الشعرى، بنية القصيدة: (42)

يقول مترجم هذه الدراسة: "البحث فى هذا العمل الماثل أمام القارئ هو النص الفنى، النص الفنى كما هو فى ذاته، وبشكل أكثر تحديدا فإن محور اهتمامنا هو القيمة الفنية الخاصة التى تجعل ذلك النص مؤهلا لتحقيق وظيفة جمالية معينة، ولعل فى هذا وذاك مايشيرإلى معالم وحدود المدخل الذى اخترناه لهذه الدراسة". (42: 21)

قد ناقشت هذه الدراسة قضايا، وآراء تتعلق بتحليل النص الفنى مثل طبيعة الشعر، والمقطوعة الشعرية باعتبارها وحدة، وإشكالية الموضوع الشعرى، والحسن والردئ فى الشعر.

ويمكن تلخيص ما وصلت إليه هذه الدراسة فيما يأتى:

1- وعات الشعر ومعانيه شائقة ومعروضة فى الطريق، وليس الشعر إلا فن التعبير بالكلمة والعبارة، وإلا تساوى الشعر بوسائل الإعلام الأخرى، فليست الأهمية إذن للموضوع، لأنه- من وجهة نظر الفرد- أدنى عناصر القصيدة؛ لأنه فى ذاته قاصر عن أن يصنع قصيدة مهما تناول من شئون الحياة، فالأساس القوى الذى تقوم عليه القصيدة الحديثة، ويمنحها القيمة الفنية اللائقة بها هو بناؤها بناء مناسبا.

2- لبناء القصيدة الحديثة وجهان: أحدهما خارجى، والآخر داخلى، فالبناء الخارجى يعنى بناء القصيدة بناءً متلاحم الأجزاء، متدامج المقاطع، بحيث لا يند جزء من أجزاء النص عن البناء الكلى.

3- أما البناء الداخلى فعناصره متنوعة وعديدة، أبرزها عنصرا: الصورة، والموسيقى.

4- المعايير التى يتحدد من خلالها البناء الخارجى للقصيدة هى:

أ-طول القصيدة، وقصرها من أبرز هذه المعايير، على أنه ينبغى ألا يفهم من قصر القصيدة قلة عدد أبياتها، وإنما المحك الفعلى فى قصر القصيدة يتمثل فى انتظامها داخل مستوى شعورى واحد، وضمن موقف جاه محدد وملموس، وبداهة إن القصيدة الطويلة هى التى اجتمعت فيها عدة مواقف شعورية، وخبرات فردية أو إنسانية متنوعة.

ب-مقدرة الشاعر على البناء هو الأساس فى اختيار الإطار الذى ينبغى أن يفرغ فيه الشعر.

ج-الوعى بالتجربة الشعرية من العناصر البارزة والمهمة فى حتمية اختيار الإطار وجودته.

د-المقدرة على التشكيل الداخلى؛ ليكون العمل الشعرى نسيجا متلاحما، تساوى فيه الكمال الخارجى بالكمال الداخلى، وتوازنت عناصر القصيدة من شكل وصور وموسيقى ولغة على نحو ظاهر من الإبداع.

هـ-لحظة التكثيف الشعورى من العوامل البارزة فى بناء القصيدة، ويقصد بها خلاصة الموقف الشعورى أو التجربة، وهذه اللحظة تختلف فى مكان تكثيفها من النص، فقد تكون فى بدايته، وقد تأتى فى الوسط، وغالبا ما تأتى هذه اللحظة فى نهاية القصيدة، ومن هنا تختلف أطر القصائد، وتشكيلاتها تبعا لاختلاف مكان لحظة التكثيف فى القصيدة.

5- من المعايير التى يتحدد من خلالها البناء الداخلى للقصيدة بناء الصورة الشعرية.

6- فى الشعر الحديث شاعت ثلاثة أنواع لبناء الصورة الشعرية، هى:

طحة أو العريضة- وهى التى تدور حول موضوعات مكانية كالمدينة، أو القرية، وتكون جزئياتها فى الغالب مستمدة من الإطار المادى للمكان، ومستوحاة عن طريق البصر.

ب-الصورة الممتدة أو الطولية، وهى الصورة التى تبنى بناءً فتتحرك جزئياتها بشكل ممتد من أول الصورة إلى نهايتها، معتمدة على الحركة الزمنية كأساس فنى يمنح الصورة حيويتها، وامتلاءها، ومن هذا النوع من الصور أن الحركة الزمنية غير محددة، بحيث يمكن أن نتلمس الأبعاد الزمانية الثلاثة: الماضى، الحاضر، المستقبل فى وحدة واحدة.

كما أن هذا النوع من الصور لابد أن يتضمن "شخصية" تتمحور الصورة حولها، ولاخلاف فى أن تكون هذه صية أسطورية أو واقعية، إنما المهم أن تتحرك هذه الشخصية وفق التغيرات النفسية والتجارب المختلفة التى تعكسها، ولابد من وجود حادثة فعلية تكون نقطة انطلاق الشخصية أو تحركها، بحيث تنمو الصورة من خلال عملية الانطلاق نموا متدرجا متصاعدا.

ج-الصورة المزدوجة، وهى الصورة التى ترتكز فى بنائها إلى مظهرين متناقضين من مظاهر الحياة المختلفة فيأخذ كل مظهر مجرى شعوريا، وصوريا معينا، بحيث ينمو المظهران خطين متوازيين داخل إطار الصورة الكبير، وتزدوج الصورة الشعرية فى صورتين احداهما نقيض للأخرى.

7- معايير صياغة الصورة، وبنائها هى:

أ- قدرة الشاعر على استخدام الأدوات البيانية المعروفة كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، بحيث يلتحم الجانب الحسى للصورة بالشكل [illegible] هذه الأدوات وسيلة ملموسة للكشف عن المعطيات النفسية ر الملموسة، والمرفوض فى الأدب المعاصر أن تقف الصورة جامدة عند التعبير الحسى، وتعجز عن تجسيم الفكر والمشاعر تجسيما تتضح من خلاله الرؤية الشعرية السليمة فى تحديد البعد النفسى والإفصاح عنه.

ب- لا يفترض فى الصورة أن تأتى موافقة لطبيعة المكان الذى تتحدد من خلاله، إن الصورة التى تقف عندما يسمى "بالنقل الأمين للمكان" ليست سوى تسجيل فوتوغرافى له، وهى أقرب إلى التصوير السينمائى الذى ينقل المشهد منه إلى التصوير التعبيرى الذى ينقل المشاعر، والأحاسيس، فالشاعر حين يرسم صورة شعرية، فإنه يرسمها وفقا لشعوره وارتباطه النفسى بها، وليس وفقا للمكان المعين الذى تقع فيه، بمعنى آخر أن الشاعر غير ملزم "بموضوعية" المكان.

ج- إدراك مجالات الإيحاء فى تراكيب الصورة، بحيث لا تقف عند تفسير محدد، فالصورة الجيدة هى التى تجاوزت الدلالات القريبة إلى دلالات أشد عمقا وتأثيرا، فمن مبادئ فهم الصورة الشعرية أنه ليست هناك قيم ثابتة للصورة الشعرية، وإنما تتحدد قيمها وفقا للسياق الفنى الذى تتركب فيه، وتتشكل من خلاله، وأجود قل المشاعر من نفس إلى نفس، وما تترك للمتلقى حرية التنقيب عن سائر دلالات الصورة، وقيمها الجمالية، والرمزيون فى الشعر الحديث يعنون بالتعمق فى تصوير المعانى اللامحدودة، ويتأنقون فى اختيار الألفاظ والصور ذات الإشعاع والإيحاء المتنوع؛ لأن الكلمة المحجبة توحى فى موقعها وقراءتها بأجواء نفسية رحيبة يعجز التعبير عنه، وتفيد ما لا تفيده فى أصلها الوضعى النفعى، فتصبح كلمة "الغروب" مثلا صور وجدانية مصحوبة بانفعالات داخلية، كمصرع الشمس الدامى، والألوان الغاربة الهاربة، والشعور بالزوال، والانقباض، وانطماس معالم الحياة، وإثارة الشكوك، وما إليها.

ب هذه الرمزية، وبسبب مظاهر الإيحاء المفروضة على الشاعر ظهر العنصر القصصى واضحا فى معظم الأشعار؛ لأنه فى هذا العنصر يتوافر الإيحاء أكثر من الحقائق التقريرية ذات النبرة الخطابية الشائقة فى كثير من الشعر القديم.

8- معايير البناء الموسيقى فى القصيدة هى:

أ- القاعدة التى يقوم عليها وزن الشعر ضمن الإطار الموسيقى المنظم له هى التفعيلة، بمعنى أن النظام الموسيقى الجديد هو نظام التفعيلة بدل نظام الشطرين فى الشعر القديم، غير أن القاعدة الجديدة لاستخدام التفعيلة اختلفت من حيث "الكم" عن القاعدة القديمة لاستخدام البحر، فللشاعر الحرية فى أن يختار العدد المناسب للتفعيلة داخل السطر شعرى الواحد، فقد يقتصر هذا العدد على تفعيلة واحدة، وقد يطول حتى يصل إلى تسع تفعيلات، حيث يرتبط ذلك بالحالة النفسية للشاعر، وبالدفقة الشعورية التى لا تتم إلا بعدد معين من التفعيلات، يراه الشاعر أنه الأنسب لحالته.

اعر أن يستخدم تفعيلة مغايرة للتفعيلة الأساسية سواء فى السطر الشعرى الواحد، أو فى الأسطر الأخرى؛ لأن ذلك يؤدى إلى اختلاف النغمة الموسيقية.

الحقيقة هى وحدة الشعور والإحساس، ويجب تطويع الكلمات والتعبيرات؛ لتلائم الفكرة فى التجربة أو عور المختمر؛ ولهذا لابد من تحطم القوالب الرتيبة لتتغير الوحدة الموسيقية مع تغير العبارة، وتتنوع بتنوع الإحساس.

ب-الرومانسية النظامية: المؤسسات الوطنية والسلطة الأدبية: (64)

تناولت هذه الدراسة مناقشة الدور المتزايد لبعض الهيئات الأدبية التى تجددت فى بريطانيا فى الفترة من 1815م. إلى 1849م، حيث حثت أفرادها على الخيال الخصب، وتطبيق الأشكال الرومانسية.

وخلصت الدراسة إلى أن مثل هؤلاء الكتاب ليسوا حالات محترفة، لكن بالأحرى هم تلبية لدور اجتماعى قبل أن يكونوا تلبية لدور فنى.

ج-الترابط فى معالجة وتحليل الصور: النظرية واستخدامها (بمقاييس متعددة وتطبيقاتها) (47):

تناولت هذه الدراسة معالجة وتحليل مفاهيم كلاسيكية قدمت عن التخيل، وزودت بأمثلة تطبيقية وتوصلت هذه الدراسة إلى استراتيجية لتعليم التخيل، تقوم على تكامل بعض الصور الخيالية.

3-استخدام المدخل النفسى فى تعليم الأدب:

إذا كان أنصار المدخل الفنى فى تعليم الأدب قد رأوا وجوب النظر إلى الأدب على أنه مجرد نشاط لغوى استاطيقى يطلب لذاته، بمقاييس، تستمد منه هو، ولا تهتم بحياة الشاعر، وتجاربه الشخصية، ولا بموقفه من مجتمعه، ولا بحقيقة نزعاته ومقاصده، ورغباته ومآزقه، وأزماته، فإن أنصار المدخل النفسى فى تعليم الأدب قد ركزوا على العلاقة بين النص الأدبى ونفس مبدعه. (27: 27-41)

لى أن هذا الاتجاه اتسع مفهومه فى العصر الحديث بعد أن ظهرت نتائج دراسات الفرويديين فى اللغة، والباطن، كذلك بعد أن أفاض أتباع "يونج Young" فى الحديث عن الأسطورة والرمز، فمن يتصدى للتفسير النفسى عليه أن يدرك بواعث الإبداع الفنى الحقيقية، ومن أهمها إدراكه لعبقرية الفنان، وأنه إنما يبدع فنه بعد معاناة طويلة، يستظهر من خلالها الرغبات المكبوتة فى اللاشعور، ويتخذ الرموز وسيلة للتنفيس عن هذه الرغبات، وتلك مرحلة الفهم التى ينبغى وعيها وإدراكها، فكلما عمقنا هذه المرحلة، ووسعنا أبعادها، كان ذلك أحرى أن يكشف لنا المزيد من القيم التى ينطوى عليها العمل الأدبى.

ومعظم الدراسات النفسية فى تفسير الأدب لدى الغربيين تدور فى إطار واحد، وهو تساؤلهم عن منبع الإبداع فى العمل الأدبى، وتفسيره، وكيف تتم هذه العملية؟ وهل النرجسية أو الإفراط فى حب الذات يؤدى إلى ذلك؟

إن منبع الإبداع لدى عالمى النفس المشهورين: "فرويد ويونج Freud, and Young" هو اللاشعور، ولكن هذين العالمين يفترقان حول دواعى اللاشعور، ومؤثراته، فيرى "فرويد Freud" أن معظم اللاشعور مكتسب، فردى، مكبوت، يرد صاحبه إلى زمن الطفولة، والانفعالات العنيفة، وذكرياته عن أول محاولة للإبداع، وما عساه ما لقى من تشجيع أو تأنيب، ونوع علاقته بالأسرة، وبعض سلوكه الشخصى، وهل وفق أو أخفق؟ ، وما نصيب الأم فى تحديد هذه النتيجة؟ ثم يعلل ظواهر السلوك الحاضر بأحداث الطفولة، وما خلفت من أمراض، وعقد أوديبية، والكتراوية.(*)

أما اللاشعور عند "يونج Young" فهو قسمان: اللاشعور الفردى، واللاشعور الجمعى، وهو الأهم عند "يونج Young" لأنه مصدر الإبداع فى نظره، وهو يمثل مجموعة التجارب الإنسانية التى انحدرت إلينا من الأجداد ما نرث عن الآباء والأجداد صفات بيولوجية، نرث عنهم صفات نفسية أيضا، والفنان هو القادر على عماله الفنية، أما العاديون من الناس فيستظهرونها عن طريق الأحلام مثلا، ومهمة

(*) الكتراوية: حب الفتاة لأبيها.

[illegible] المجتمع الحية، وتتابع الأزمات الاجتماعية، يتحرك اللاشعور الجمعى لإعادة التوازن الجمعى، فمهمته تعويضية.

وتفسير عملية الإبداع ترتكز عند "يونج Young" على الإسقاط الذى يعتمد فيه الفنان على الحدس، فيشرق عليه كل شئ فى ومضة سرعان ما يناقشها اللاشعور، فيحولها إلى موضوعات خارجية يمكن أن يتأملها الآخرون.

أما "فرويد Freud" فيركز على التسامى كأساس فى عملية الإبداع، والتسامى فى نظر فرويد هو استبدال الهدف الشبقى، أو تحويله إلى أهداف جديدة أرفع قيمة من الناحية الاجتماعية، ومجردة عن الغايات الجنسية يؤدى التسامى عندئذ إلى إظهار العبقرية والامتياز، ويصل الفنان إلى التشبع أو التنفيس أو إلغاء التوتر. (36: 212- 231).

ونظرا لأن الأدب استجابات لدواعى نفسية معينة، يتحكم فيها الزمان، والمكان، فما زالت بعض الدراسات الأجنبية المعاصرة تستخدم المدخل النفسى فى تعليم الأدب فى محاولات لدراسته، وتفسيره، وتقويمه من خلال تلك الاستجابات، ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة التى استخدمت المدخل النفسى فى تعليم الأدب الدراسات الآتية:

أ-"أثر استجابات الطلاب المكتوبة كمسودات على كتابتهم، وعلى منطقة ما يتعلق بالأدب" (65)

تناولت هذه الدراسة الكيفية التى أعاد بها الطلاب فى الصف التاسع، والحادى عشر صياغة تحليلاتهم الكتابية المبدئية لقصتين قصيرتين من مراجعات تتم عن طريق تعليقات كتابية مستخدمة كمسودات.

ولقد دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير واضح لظروف الاستجابة ولمستوى الصف.

ب-أدب الأقليات فى دوريات علم النفس والتربية: (94)

دراسة تحليلية لعينة من الكتابات الأدبية الخاصة بقضايا أقلية السود المنشورة فى بعض الصحف التربوية فى الفترة من 1952م إلى 1973م.

وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التى تعانيها أقلية السود هى ذات بعد نفسى كان مبثوثا فى الكتابات الأدبية المنشورة (عينة البحث).

ج-دع الطائر السجين يغرد: "استخدام الأدب فى تعليم علم نفس النمو": (46)

تناولت هذه الدراسة مناقشة لتطور علم النفس من خلال شرح قصيدة "دع الطائر السجين يغرد" لمايا أنجليو "Maya Angelou" وانتهت الدراسة إلى إمكانية استخدام الأدب فى تعليم علم النفس النمو.

4-استخدام المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب:

لقد برز استخدام المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب فى بداية القرن التاسع عشر، حيث تغلبت النظريات الاشتراكية والرأسمالية على النظم الاقتصادية والاجتماعية فى العالم العربى، فظهرت طبقة من الأدباء ترى أن الأدب فى خدمة المجتمع، أو هكذا ينبغى أن يكون. (36: 34-38)

والأدب الاجتماعى أدب بعيد عن التنميق، ومتصل بالواقع أتم الاتصال، وإذا كان علم الاجتماع الأدبى يدرس أشكال النشاط المتبادل بين كل الأشخاص الذين يتدخلون فى عالم الأدب، فإن الأدب الاجتماعى يفسر نوعيا كيف أن الكتابة حدث ذو طبيعة اجتماعية تبعا لفلسفة كل أديب، وفهمه يتوقف عرضه لدور المجتمع عاملا حاسما أو مرافقا فى قيمة الإبداع الأدبى. (44: 7-11)

والمدخل الاجتماعى يرى الأدب فى المجتمع، ويمكن أن يدرس المجتمع بعناية من خلال خطط ثلاث هى:

أ-المجتمع الواقعى، حيث ظهر الكاتب، وحيث أنتج عمله.

ب-المجتمع الذى ينعكس مثاليا فى نطاق العمل نفسه.

ج-انعكاس العمل نفسه على ضمير القراء الاجتماعى.

والأدب الحقيقى واقعى- لدى بعض أنصار المنهج الاجتماعى، وهم الروائيون الواقعيون- يعرض شكل نماذج للالتحام العضوى بين الفرد والنمو التاريخى والاجتماعى. (29: 238)

ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة التى استخدمت المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب الدراسات الآتية:

أ-تدريس الأدب الدينى كأدب اجتماعى: استراتيجيات من أجل التعليم العام" (57)

وقد تناولت هذه الدراسة السياقات المناسبة لتدريس الأدب الدينى، كأدب على مستوى طلاب المرحلة الثانوية، والجامعية؛ لإدراك القيم المختلفة التى تعكسها النصوص الدينية، ومدى صلتها بالمجتمع.

كما بينت هذه الدراسة بعض الخطوات لممارسة التدريس التى تحترم- غالبا- عادات، وتقاليد الطلاب الدينية.

وتوصلت الدراسة إلى أن المضمون فى العمل الأدبى يوجب إبراز القيم الاجتماعية فى النصوص الدينية.

ب-تعليم الأدب بقصد خلق مجتمع محب لخير البشر جميعا: (87)

تناولت هذه الدراسة الأدب باعتباره مرآة للمجتمع، يتضمن بعض المشكلات الاجتماعية، ويقترح حلولا لها.

وتوصلت هذه الدراسة إلى استراتيجية لتعليم النصوص الأدبية جاعلة إياها نصوصا اجتماعية؛ لتكون دروسا لتعليم أدب نحو مجتمع إنسانى.

ج-كشف المقدرة عند حافة الأدب والمجتمع: (45)

تناولت هذه الدراسة تحليلا للمفاهيم الأدبية والثقافية الواردة فى بعض كتابات من الأدب الحديث؛ لدراسة مدى علاقتها بالمجتمع.

ودلت نتائج التحليل فى هذه الدراسة على عدم ارتباط الأبعاد الثقافية للمجتمع بما ورد فى الأدب من مفاهيم.

وفى ضوء ما سبق تتبين أهمية استخدام المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب، ولكن جماعة من الواقعيين قد بالغوا فى الأدب [illegible] الاجتماعية، واتخذوا من بعض أجناس الأدب، كالقصة مثلا، وسيلة دعاية لفكرهم السياسى والأدبى، يخدعون بها الدهماء، ويضللون البسطاء من عامة الشعب. (81: 19-25)

[illegible] الأدب الاجتماعى فى موضوعات البؤس، والحرمان والظلم المتكرر كما يفعل الواقعيون- كى نصل إلى مبدأ التغيير والإصلاح؛ فلربما [illegible] لآليات كيفية تطويرها أسرع من استجابتها لما يدخل الحزن والأسى عليها.

مناقشـــة:

فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب يمكن تصنيف أنصار المداخل المستخدمة فى تعليم الأدب إلى أسرتين [illegible] يؤمنون بـ "الفن النافع" [illegible] "الفن للفن"، إلى الأسرة الأولى ينتمى الواقعيون، والاجتماعيون، والعلميون- مع مواقف تعليمية، وأخلاقية، وغائية- وإلى الأسرة الثانية ينتمى البرناسيون، والرمزيون، والجماليون، والمثاليون. (51: 243)، (84: 165)

فقد رأى أنصار "الفن النافع" أن الأدب يظهر سجلا لشئ محدد فى بناء مفروض موضوعيا، وينتمى إلى عالم الموضوعات الواقعية التى توجد خارج الشعور، وكلنا ندركها.

ولتأكيدهم وجود الأدب واقعيا فى نطاق عالم واقعى كانت المبالغة فى وظيفة الإنسجام والتكيف مع البيئة، وساد مستوى المحاكاة تفسيرا، وحكما، لما يتضمنه من مواد أيديولوجية، ولغوية، واجتماعية، وسياسية، وغيرها.

وقد رأى أنصار "الفن للفن" أن مركز الجاذبية فى معرفة الأدب فى الفاعل الذى يعرف، وليس فى الموضوع المعروف، والأدب شئ يقع فى الضمير، ضمير الكاتب أو ضمير القارئ، ويدرك الأدب داخليا.

وقد اتجه هؤلاء نحو المتعة أو الرأى الجمالى الخالص، وكما يبالغ أنصار "الفن الهادف" فى قيمة التكيف مع البيئة، وقيمة الغرض، يبالغ أنصار "الفن للفن" فى القيمة التصويرية، والتعبيرية، وتحليل النص نقطة الانطلاق نحو أى بحث موسع، ويسمى هذا التحليل "داخليا" لأن النصوص هى الأكثر بؤرا فى عالم الأدب، وكل ما عدا ذلك، من الطبيعة والمجتمع والتاريخ، وحتى حياة الكاتب نفسها تقع فى الجانب الخارجى من الأدب.

ويبدو لنا أن الأدب ليس شيئا موضوعيا فقط كما رأى النفعيون، ولا صور ذاتية فقط كما رأى الذاتيون، وإنما هو تلاقى بين ظروف الحياة التاريخية إحساس إنسانى معين فى لغة علمية، تحقق تكاملا بين معنى العمل الأدبى ومدى صلاته بالزمن الذى عاش الكاتب فيه.

ويدعم الشاعر والروائى والمسرحى قيما تكونت فى ضميره، وهو يرقب إمكانات أفقه الاجتماعى، ومدى تطوره.

واستخدام المدخل التكاملى لتعليم الأدب لا يحصر العمل الفنى فى محاكاة الأشياء الخارجية فقط، كما هو الحال عند أنصار "الفن الهادف"، ولا فى النص الخالص، كما هو الحال عند أنصار "الفن للفن"، وإنما فى تعبير انعكاسى، إيجابى، متكاملا فى المحورين الموضوعى والذاتى.

إن العمل الأدبى يعيد بناء القارئ ويخلقهما، والتحليل البنيوى لهذا العمل يجعلنا نشارك إنسانا ما فى إحساسه الفعال، وتاريخه، وطريقته فى تشكيل العالم.

إن المدخل التكاملى فى تعليم الأدب مدخل يستخدم لدراسة الأدب موضوعيا عن طريق الفهم لكل ما يدخل فى أسلوب التعبير المكتوب ويهتم بإبداع عمل ما فى كل أطوار تحقيقه. (72: 27-29)

ومن ثم لجأ كثير من الباحثين إلى تطوير مناهج اللغة، وطرق تعليمها من خلال الأدب، وكان من الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة تعليمها من خلال الأدب، وفيما يلى بيان ذلك فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة فى هذا المجال.

من الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة تعليمها من خلال الأدب

من أحدث الدراسات العربية التى تمت إجازتها قبيل كتابة هذا البحث دراسة عنوانها "تطوير منهج اللغة العربية فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مصر". (6)

وهى دراسة استهدفت تطوير منهج اللغة العربية من خلال إعداد منهج مقترح فى اللغة العربية قائم على مدخل الأدب لأطفال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مصر (6: 132-165)

وتحددت مشكلة الدراسة فى ضعف تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مهارات اللغة العربية الخاصة بالتعرف والنطق والفهم.

ولدراسة هذه المشكلة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1- تحديد المدخل الحديث فى تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين.
2- إعداد برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى قائم على مدخل أدب الأطفال.
3- بناء كتاب فى اللغة العربية للصف الأول الابتدائى قائم على مدخل الأدب.
4- تجريب بعض دروس الكتاب المقترح على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائى.
5- تحليل بيانات التجريب إحصائيا.

ج فاعلية البرنامج الذى تم تجريبه القائم على مدخل أدب الأطفال فى تعليم مهارات: التعرف والنطق والفهم للصف الأول الابتدائى، ساهم فى ذلك اختيار نصوص شعرية، وحكايات ملائمة لسن الأطفال، وكذلك دليل المعلم الذى برزت فيه التوجيهات اللازمة لتنفيذ وتقويم التدريس الذى يعتمد على مدخل أدب الأطفال.

وإذا كانت الدراسة السابقة هى أحدث الدراسات العربية المعاصرة فى مجال استخدام الأدب لتعليم كافة فروع ة العربية حتى تاريخ كتابة هذا البحث، فإن دراسات وبحوثا عديدة أخرى قد أظهرت نتائجها إمكانية تعليم كافة فروع اللغة من خلال الأدب، وفيما يلى بيان ذلك بإيجاز:

1-بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة باستخدام الأدب فى تعليم القراءة:

أ-قراءة وكتابة الأنواع الأدبية: (49)

تناولت هذه الدراسة تعليم القراءة والكتابة للأطفال لبناء المعنى من خلال الأنواع الأدبية الآتية:

1- بعض القصص الواقعية.
2- بعض القصص الخرافية.
3- بعض كتيبات عن السير.

وبينت نتائج هذه الدراسة أن نشاطات الأطفال أكثر ايجابية فى القصص الواقعية من حيث تعلمهم بناء المعنى قراءة، وكتابة.

ب-تعليم القراءة الناقدة من خلال الأدب: (56)

تناولت هذه الدراسة استراتيجية لتعليم القراءة الناقدة من خلال الأدب عن طريق التدريب على التحليل والربط بين المعلومات، وإيجاد العلاقات بينها متميزة، واستخدام الأسلوب العلمى فى تحديد المشكلة وايجاد ومناقشة مجموعة من الحلول البديلة، وتقييم النتائج.

وبينت نتائج هذه الدراسة استراتيجية لتعليم القراءة الناقدة من خلال الأدب، وقدمت بعض نماذج تطبيقية لها فى دليل للمعلم، وكتيب لطالب الصف الأول من المرحلة الثانوية.

ج-فهم المعلم لفهم الطالب: فهم ثلاثة معلمين لاستجابة طلابهم للأدب: (68)

تناولت هذه الدراسة طريقة تفكير الطالب فى قراءته النص الأدبى، ومدى فهم المعلم لهذه الطريقة.

وناقشت الدراسة سياقات لفحص الأشياء الناتجة عن فهم الطالب، والأدوات التى تربط بين ما تعلمه بالتدريب داخل الفصل.

وبينت نتائج هذه الدراسة وجود حاجة ملحة إلى إعادة بناء محتويات الموضوعات الأدبية، لتراعى تفكير الطالب فى قراءته هذه الموضوعات.

بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين فهم المعلم لطريقة تفكير الطالب فى النص الأدبى، وتعلم الطالب قراءة النص الأدبى.

2-بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة باستخدام الأدب فى تعليم التعبير:

أ-التعبير التحريرى والأدب: الآن نحن نتحدث إلى شخص آخر: (97)

تناولت هذه الدراسة التعبير التحريرى لدى الآخر العصرى الذى كاد أن يهجر التراث المحلى، ومما اتسم به تعبيره التحريرى أن لغته أكاديمية تختلف عن لغة التراث المحلى.

وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية تعليم التعبير التحريرى من خلال الأدب تخلو من وجود مساحة مشتركة لمعالجة المفردات والتراكيب اللغوية بما يسمح بالحوار والتفاهم مع التراث المحلى.

ب-الكتابة فى مناهج الدراسات العليا: النقد الأدبى كمادة للتعبير: (93)

حاولت هذه الدراسة الكشف عن نقطة الاتصال بين النظرية والممارسة فى منهج بعض الخريجين الذى اتبعوه فى تعبيراتهم التحريرية فى إعدادهم بعض المباحث أو الفصول الأدبية.

وتوصلت الدراسة إلى أن منهج هؤلاء الخريجين الذى اتبعوه فى كتاباتهم بعض المباحث أو الفصول الأدبية قد شابه سلبيات منها: التقليد، وعدم ثراء الأفكار، وعدم الموضوعية.

ج-كلام الآباء وتهتهة الأطفال: نقد للأدب: (85)

حاولت هذه الدراسة الكشف عن أثر تعبيرات الوالدين الشفهية فى أطفالهما قراءة بعض نصوص أدبية موجزة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعديل سلوك خطاب الوالدين يسهل طلاقة الأطفال.

3-بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة باستخدام الأدب فى تعليم القواعد النحوية:

أ-تقييم الحاجة للتغيير فى مناهج القواعد فى مدارس الصحافة: (91)

تناولت هذه الدراسة تحليلا للكتابات الصحفية الأدبية الواردة فى مائة صحيفة من حيث مدى الالتزام بالقواعد النحوية فى التعبيرات الأدبية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى ضرورة تغيير مناهج القواعد النحوية فى مدارس الصحافة بناء على الحاجات النحوية لدى طلاب هذه المدارس.

ب-الأدب والقواعد: (55)

ه الدراسة تحليلات لتعبيرات لغوية فى بعض القصص الأدبية للأطفال. ناقشت علاقة بعض التراكيب النحوية البسيطة ببعض المعانى اللغوية فى النص الأدبى.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين فهم المعنى اللغوى فى النص الأدبى، وفهم التركيب النحوى الخاص بمفرداته المكونة إياه.

ج-تعليم القواعد حسب السياق: (95)

تناولت هذه الدراسة تعليم القواعد النحوية من نصوص أدبية مكتوبة، وتوصلت إلى أن تعليم القواعد النحوية من نصوص أدبية مكتوبة يكسب الطالب المهارة فى توظيفها توظيفا ناجحا فى أساليب لغوية مشابهة.

4-بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم القصص:

أ-القيم التربوية فى قصص الأطفال: (18: 55-89)

هذه الدراسة احدى سبع دراسات شملها كتاب "أدب الطفل العربى: دراسات وبحوث" الحائز على جائزة الدولة التشجيعية عام 1991م وتناولت هذه الدراسة "مناقشة ثقافة الطفل التى يكتسبها من مجتمعه معتمدة على مداخل انسانية تدور حول أساليب اتصاله بالآخرين من حيث سلوكه اللفظى والعملى والانفعالى" (57)

القيم التربوية الواردة فى قصص الألغاز المقدمة للأطفال من سن (6 سنوات إلى 15 سنة) توصلت هذه الدراسة إلى:

1- أن القيم الموجبة وصلت تكراراتها فى جميع قصص الألغاز إلى 1292 قيمة، وأن أعلى تكرار للقيم حظيت به قيمة المعرفة حيث وصلت نسبة تكراراتها إلى 22.5% بمجموع القيم، وأن أقل قيمة كانت قيمتى ة والإيثار، حيث وصلت نسبة كل قيمة منهما إلى 0.3% بالنسبة لمجموع القيم التربوية، كما أن قيمة المسئولية لم تحظ بأية نسبة من القيم فى القصص العشرين موضع الدراسة.

2- أن القيم التربوية التى وردت متضمنة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فى قصص الألغاز وصلت إلى ثلاثين قيمة هى: المعرفة، والصدق، والدين، والإنجاز، والشجاعة، والنجاح، والأمانة، والتفكير، والعمل، والعدل، والتصميم، والحرص، والتخطيط، والمبادأة، والصداقة، والإيثار، والاتجاه العلمى، والكتمان، والتعاون، والحب، والطاعة، والاستقلال، والحكمة، والصبر، والوفاء، والتضحية، والنظام، والنظافة، والتغير، والرحمة.

3- مضامين القيم التربوية التى وردت فى قصص الألغاز التى تم تحليلها هى:

- قيمة المعرفة: شملت معارف تاريخية، وجغرافية، ومعارف عامة، ومعارف تتصل بصفات وطبائع الحيوان والطير، ومعارف تتصل بصفات البشر وطبائع الشعوب ونشاطها، ومعارف تتصل بالحروب وأدواتها، ومعارف علمية، ومعارف تتصل بالحضارة والسياحة.
- قيمة الدين: شملت شكر الله والاعتراف بفضله، واتباع الخلق الدينى، وذكر الله فى السراء والضراء.
- قيمة الإنجاز: شملت الإنجاز السريع والدقيق من الأعمال، والتخلص بسرعة من المواقف الصعبة، واكتشاف الأهداف بدقة وسرعة.
- قيمة الشجاعة: شملت عدم الخوف فى المواقف الصعبة، ومواجهة الخصوم والأعداء بشجاعة، ووصف المغامرات والمغامرين، والدفاع عن المبادئ، والاشتباك مع العدو والحيوانات المتوحشة.
- قيمة النجاح: شملت تحقيق أهداف مرسومة، والتفوق فى الدراسة مع كشف اللغز، وتحقيق مبادئ سامية.
- قيمة الأمانة: شملت عدم نشر الأسرار العلمية، وصف المغامرين أنفسهم بالأمانة، والمحافظة على أسرار الغير.
- قيمة التفكير العلمى، شملت استخدام خطوات الأسلوب العلمى عند إصدار الأحكام، والثقة فى العلماء وآرائهم، وفرض الفروض والتأكد من صحتها، وإخضاع المواقف والحوادث للتفكير المنطقى.
- قيمة العمل: شملت الاعتزاز بالعمل الماهر، وتقديس العمل اليدوى، وتقدير العاملين، وتقدير امتلاك أدوات العمل.
- قيمة العدل: شملت إتاحة الفرصة للتعبير عن الرأى.
- قيمة التصميم: شملت قبول التحدى، والإصرار على عمل أشياء محددة، وتحقيق الأهداف.
- قيمة الحرص: شملت معرفة المكانة الاجتماعية للأشخاص، والعمل على إنجاح الخطط، وعدم الإيذاء، وإخفاء وكتمان الأخبار، وتعرف الأخبار، وتأمين الأشياء، والتمويه، ووصف الأشخاص بالحرص والدقة فى العمل.
- قيمة التخطيط: شملت رسم الخطط للوصول إلى الأهداف، وتنظيم الوقت وتوزيع أفراد المجموعة، والاتفاق على علامات محددة، ووصف المغامر بالمخطط.
- قيمة المبادأة: شملت سرعة اتخاذ القرارات ودقتها، والقوة واليقظة فى الوصول إلى الأهداف.
- قيمة الصداقة: شملت زيارة الأصدقاء، والترحيب بالزائرين، ومعرفة من يؤدون خدمات للناس، والمشاركة الوجدانية فى المناسبات، والفخر بوجود الصداقة بينهم.
- قيمة الإيثار: شملت تفضيل التفكير فى الغير ومصالحهم.

- قيمة الاتجاه العلمى: شملت الميل الثابت إلى الكتب والقراءة وحب اكتشاف أسرار علمية، وتقدير العلم والعلماء، ووصف المغامرين بحب العمل.
- قيمة الكتمان: شملت القيام بأعمال فى تستر، وعدم نشر أخبار العمل.
- قيمة التعاون: شملت المساعدة للمحتاجين إليها، وعدم الاختلاف فى الرأى، ومساعدة العدالة، ومساعدة المحتاجين والعطف عليهم.
- قيمة الحب والعاطفة: شملت المسارة بين الإنسان والحيوان، والتعلق بالأهل والأصدقاء، والميل السعيد نحو النباتات.
- قيمة الطاعة: شملت الخضوع من أجل إنقاذ الآخرين، وإطاعة أوامر الرؤساء.
- قيمة الاستقلال: شملت أى عن الغير، والبعد عن سلطة الوالدين، والاعتماد على النفس عند إنجاز الأعمال، والعمل الحر.
- قيمة الحكمة: شملت حكما مرتبطة بمجال العمل والنشاط، وحكما مرتبطة باختلاف الحال، وحكما ترتبط بالعطاء والحب، وحكما مرتبطة بالسلوك السلبى، وحكما مرتبطة بالدين.
- قيمة الصبر: شملت تحمل الأقوال المرذولة، وتحمل الأذى البدنى، والانتظار الطويل.
- قيمة الوفاء: شملت الوفاء بين الإنسان والحيوان، ورد المعروف لآله، وتحقيق الوعود.

4- يم التربوية الشائعة فى قصص الألغاز هى إحدى عشرة قيمة تربوية هى: المعرفة، والتدين، والإنجاز، ير، والحرص، والتخطيط، والاتجاه العلمى، والتعاون، والحب، والحكمة، ومعنى ذلك أن قصص الألغاز مفيدة للأطفال؛ لأنها تتضمن قيما تربوية موجبة مرغوبة.

5- القيم التربوية التى تتضمنها قصص الألغاز لا تختلف باختلاف المؤلفين حيث اتفق على القيم التربوية المتضمنة فى قصص الألغاز أكثر من 50% من المؤلفين، ومعنى ذلك أن مؤلفى قصص الألغاز على وعى بالقيم التربوية المنشودة لتربية الأطفال.

6- الأطفال يتأثرون بالقيم التربوية المتضمنة فى قصص الألغاز التى يقرءونها، حيث اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات تلاميذ عينة البحث فى التطبيق القبلى فى بطاقة ملاحظة السلوك القيمى ومتوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى، وذلك لصالح التطبيق البعدى، وهو ما يؤكد التأثير الواضح لقراءة التلاميذ لقصص الألغاز على سلوكهم القيمى فى المواقف الحيوية

7- البنات يتأثرن بالقيم التربوية المتضمنة فى قصص الألغاز التى يقرأنها أكثر من البنين، وذلك فى الصف الثالث الاعدادى، حيث اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات فى التطبيق البعدى فى بطاقة ملاحظة السلوك القيمى للبنين والبنات عند مستوى 0.01 لصالح البنات فى حين أن لبنات يتأثرون بالقيم التربوية المتضمنة فى قصص الألغاز التى يقرءونها بمستوى واحد، وذلك فى الصفين الأولين من المرحلة الاعدادية.

8- البنات يختلفن عن البنين فى ترتيب السلوك القيمى الذى اكتسبنه من خلال قراءاتهن قصص الألغاز، حيث اتضح أن سلوك البنات يتميز بالحرص، والتخطيط، والتدين، والحب، والمعرفة، والحكمة، على حين يتميز سلوك البنين الذى اكتسبوه من قراءاتهم قصص الألغاز بالشجاعة، والتفكير العلمى، والإنجاز، والتعاون.

9- قراءة التلاميذ قصص الألغاز تتصف بالفاعلية فى إكسابهم السلوك القيمى فى المواقف الحيوية، حيث إن التلاميذ يتشربون القيم التربوية التى ترد ضمنا وصراحة خلال أحداث قصص الألغاز ومواقفها الدرامية والحوارية، فقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل 1.01 ، 1 ، 1.57 فى الصفوف من الأول إلى الثالث الاعدادى، وهى تتعدى

ل الحد الأدنى للحكم بتأثير قراءة التلاميذ قصص الألغاز على سلوكهم القيمى فى المواقف الحيوية.

بعد تعرف هذه المجموعة من نتائج البحث قدم الباحث بعض التوصيات التى تأخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق التربوى فى ميدان ثقافة الطفل العربى.

وقد عرض التوصيات الآتية:

واعى بأهدافه من العوامل الأساسية التى تساعد على الترقى بكتب الأطفال وقصصهم، ى بنوعيات القيم التربوية اللازمة للأطفال يمكنه أن يطعم قصص الأطفال وخاصة قصص المغامرات أو الألغاز- بهذه القيم الموجبة المرغوبة بأسلوب غير مباشر يؤثر فى قراءة الألغاز من الأطفال، وهو قادر على بث القيم التربوية فى نسيج قصصه دون أن تفقد تلك القصص جاذبيتها للطفل.

وغنى عن البيان أن معظم مؤلفى قصص المغامرات يتمتعون بموهبة فنية جعلت الأطفال يهرعون إلى اقتناء الألغاز وقراءتها وتبادلها فيما بينهم، أو بتأجيرها بعد دفع جزء من ثمنها مقابل قراءتها، أو استبدال لغز لم يقرءوه بآخر.

وغنى عن البيان أيضا أن هؤلاء المؤلفين فى حاجة إلى تزويدهم بمعلومات وأفكار تثرى أعمالهم وترشدهم ؛ ليصبح ما يكتبونه وما يقدمونه للأطفال أكثر ثراء وقيمة.

ومن هنا كان من الضروري والمفيد عقد دورات تدريبية لمؤلفى الألغاز تزودهم بنتائج البحوث العلمية التى أنجزت فى هذا الميدان، كما تزودهم بآراء المهتمين بتربية الطفل من الإعلاميين ، والتربويين وما تم الإتفاق عليه فى ت التى تعقد للنهوض بترقية المواد التعليمية المقدمة للطفل وتناقشهم فى القضايا والمشكلات التى تواجههم، وتحد من إفرازاتهم العلمية بحيث تزيل من أمامهم أية معوقات مادية أو إدارية أو نفسية بغية توفير المناخ العلمى السليم اللازم لتحقيق انطلاقهم فى ميدان التأليف للأطفال.

كما يجب وزع عليهم بنشرة تربوية ثقافية شهرية تعرض لهم الجديد فى ميدان ثقافة الطفل، على أن تتضمن هذه النشرة التربوية الثقافية قائمة بالقيم التربوية اللازمة لأطفال التعليم الأساسى وتعريفاتها، حتى تزيد من وعى مؤلفى الألغاز بهذه القيم التربوية، وخاصة تلك القيم التربوية التى حدث الاتفاق عليها بين المؤلفين، والتى لم يحدث عليها ذلك الاتفاق بغية تأكيد الأولى، والتنبيه على الثانية.

المركز 2- القومى لثقافة الطفل، ويهدف إلى إعداد جيل من الشباب المثقف والموهوب يتصدى للكتابة للطفل بحيث يراعى أن يكون طلاب هذا المعهد من بين المتميزين المتخرجين فى أقسام اللغات اب، ودار العلوم، والتربية، ومن الحاصلين على تقدير جيد على الأقل ممن لديهم اتجاهات موجبة للعمل فى مجال التأليف للطفل، بحيث يعدون إعدادا يؤهلهم لذلك:

3- إقامة معارض سنوية أو نصف سنوية فى المركز القومى لثقافة الطفل بهدف الوقوف على مدى التقدم الذى حققه ميدان قصص الألغاز والمغامرات، وعرض نماذج متنوعة من أعمال المهتمين بتربية الطفل وتثقيفه فى الدول المتقدمة بغية تعرف موقع إنتاج مؤلفينا من خريطة كتب الأطفال وقصص الأطفال فى العالم، ومعرفة الاتجاهات السائدة فى كتاباتنا. والاتجاهات الحديثة والمعاصرة التى يمكن الاسترشاد بها عند التأليف للطفل العربى.

4-تشكيل لجنة دائمة من بعض المعنيين بثقافة الطفل المصرى بخاصة، والطفل العربى بعامة، تكون مهمتها فحص قصص الألغاز التى تقدم للأطفال، وذلك قبل طباعتها ونشرها.

ب-استخدام قصص الأبطال لتعليم القيم: (90)

تناولت هذه الدراسة طريقة تعليم القيم باستخدام حياة الأبطال كأمثلة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأدب حول الأبطال يشجع محاكاة الفضائل والميزات المرغوبة من الشخص.

ج-تعليم أبطال التاريخ الأمريكى: فضح زيف الأساطير للإبقاء على الأبطال: (59)

تناولت هذه الدراسة تعليم قصص بعض الأبطال الأمريكيين وناقشت استخدام استراتيجية للتعليم ركزت كثيرا وقفية لمساعدة الطلاب على استكشاف الأبعاد الأخلاقية لبعض الأبطال الأمريكيين فى سياقات ثقافية غير أسطورية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم الأبعاد الاخلاقية لشخصية البطل الأمريكى يتوقف على مدى المهارة فى استخدام وتوظيف استراتيجية للتعليم تركز على المقارنة والأدلة الموقفية للشخص.

5-بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الشعر:

أ-شعر الأطفال بين الواقع والمأمول: (18: 177-221)

هذه الدراسة احدى سبع دراسات شملها كتاب أدب الطفل العربى دراسات وبحوث" الحائز على جائزة الدولة التشجيعية عام 1991م.

واستهدفت هذه الدراسة تحديد معايير اختيار شعر الأطفال فى التعليم الأساسى، وتقديم تصور مقترح للشعر الذى يقدم للأطفال، وذلك بعد تحديد واقع الشعر المقدم لهم فى كتب القراءة العربية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الشعر المقدم للأطفال اتصف بأنه :

1- يدور حول هدف تربوى بنسبة 60.4% والتى يرمى إليها ضمنية أو صريحة تدور حول حب الوطن، والمدرسة، والاباء والأخوة، وتقدير المعلم، والإيمان، والصداقة، والآداب الاجتماعية، على حين خلت بعض الأشعار من هدف تربوى واضح ونسبتها 39.6% وهى موضوعات شعرية تتضمن معلومات عامة، وهى أشبه بالنظم منها إلى الشعر.

2 - يدور حول فكرة بسيطة واضحة، وأنه يتناول المعانى الحسية بنسبة 89.6%، وقد كانت هذه المعانى الحسية ذات البسيطة تتناول بعض الحيوانات، والطبيعة، والمعلم، والأصدقاء، والأسرة، والوطن، والدين، بيد أنه توجد 10.4% من الموضوعات فكرتها مجردة وعميقة، وتناولت اللغة العربية، والطفولة، والصباح، والإجازة.

3- يختلف معجمه اللغوى عن المعجم اللغوى الشعرى للأطفال، وهذا معناه أن المفردات اللغوية التى يتكون منها شعر الأطفال تختلف عن المفردات اللغوية التى يستخدمها الأطفال فى لغتهم المنطوقة.

4- لا يساعد على تحقيق البهجة للأطفال، كما أنه لا يعمل على إكسابهم الحركة والنشاط بنسبة 91.7% .

5- لا يساعد فى إيقاظ مشاعرهم وإحساسهم بنسبة 83.4%.

6- لا يرتبط بالايقاع الشعرى المتكرر .

7- لا يحقق التنوع فهو من شعر الأناشيد والمحفوظات ولم يتضمن القصة الشعرية أو التمثيلية والمسرحيات والأغنية البسيطة، بيد أنه تضمن لغزين فقط.

8- لا يرتبط بشعراء معروفين لهم دواوين شعر فى مجال أدب الأطفال حيث اتضح أن معامل الارتباط 0.21 وهو معامل غير دال احصائيا .

9- لا يرتبط بمجالات القراءة حيث وصل معامل الارتباط 0.51 وهو ارتباط غير دال احصائيا.

10- لا يراعى التدرج والنمو بانتقال الطفل من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى، حيث اتضح تذبذب كم هذه الموضوعات حينا وثباتها حينا آخر فى المرحلة العمرية من ست سنوات إلى اثنتى عشرة سنة.

ب-الرؤى الفنية وإعادة صياغتها: دراسة الأسطورة فى الشعر الأمريكى الحديث:(78)

انتقدت هذه الدراسة الأسطورة فى الشعر الأمريكى المعاصر من عام 1930م إلى 1940م للشعراء: ت.س. إليوت T.S. Eliot ومريانى مور Marianne Moore ومريل روكيسير Muriel Rukeyser.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأسطورة أداة تفسيرية اشتركت فى شعر ثلاثة الشعراء السابقين من حيث حدود الرؤيا المبدعة التى جاوزت فى تصويرها بعض المفاهيم الموضوعية التى كانت سائدة فى التراكيب الاجتماعية للمجتمع الأمريكى فى تلك الفترة.

أسطورة النار فى شعر ماكسميليان فولوشين Maksimilian Voloshin (1877م-1932م) (77)

تناولت هذه الدراسة مجموعة من القصائد المختارة للشاعر "ماكسيميليان فولوشين" Maksimilian Voloshin تجمع وجهات النظر المرتبطة بانتقاد الأسطورة.

وبينت نتائج هذه الدراسة أن أسطورة النار (مثال للأدب الرمزى) فى تصوير أزمة الشخصية العميقة لسيرة حرجة واكبت الثورة البلشفية.

الصوفية والمفارقة فى شعر جورج هيربيرت وهنرى فون George Herbert and Henry Vaughan (43)

تناولت هذه الدراسة مظاهر الصوفية فى شعر كل من جورج هيربيرت وهنرى فون George Herbert and Henry Vaughan

وبينت نتائج الدراسة أن مظاهر الصوفية بدت واضحة الجذور فى شعر هنرى فون Henry Vaughan بينما أهملت فى شعر جورج هيربيرت George Herbert.

مناقشـــــة:

وفى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة السابق عرضها يتبين استخدام الأدب لتعليم كافة فروع اللغة تحقيقا للتكامل (62)، (76)، والوظيفية، (60)، (83) وهما من الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة.

الاتجاه نحو تعليم الأدب العلمى

يوجد اتجاه نحو تعليم الأدب العلمى تؤيده كثير من الدراسات والبحوث المعاصرة منها ما يأتى:

أ-تحليل خمسين اقتباسا من الأدب العلمى: (69)

تضمنت هذه الدراسة تحليلا لأسلوب الكتابة فى خمسين اقتباسا من الأدب العلمى فى الفترة من 1945م إلى 1988م. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن أسلوب الكتابة قد اتسم بالمنهجية، والموضوعية، والتراكمية، والتنظيم.

ب-تحليل الأدب العلمى باستخدام نشاط المجموعات: "مناقشات الطلاب حول البحوث البيئية": (54)

فى هذه الدراسة مناقشات تحليلية من بعض مجموعات من الطلاب الجامعيين حول البحث البيئى.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التحليل هو أحد الأساليب المستخدمة فى الأدب العلمى للإفادة من المعلومات المتاحة بتحويلها إلى مادة كمية بهدف الوصف الموضوعى والمنظم، والكمى لمحتوى البحث البيئى عن طريق:

1-تحديد الهدف من التحليل.
2-تحديد وحدة للتحليل، ووحدة للعد.
3-بيان قواعد التحليل.
4-تصميم جداول لتفريغ التحليل.
5-حساب مدى ثبات التحليل.
6-رصد نتائج التحليل.

ج-الأدب العلمى والقراءة والكتابة: مقرر المهارات العملية لطلاب الليسانس: (86)

تناولت هذه الدراسة مقررا لتعليم الأدب العلمى- قراءة، وكتابة- يمكن أن يعد الطلاب للالتحاق بسوق العمل.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين تعليم الأدب والتطبيق العملى لمهارات التدريب اللازمة للالتحاق بسوق العمل.

د-تعريف الطلاب الجامعيين بالأدب العلمى والمكتبة: (52)

تناولت هذه الدراسة مقررا لتعليم بعض الطلاب الجامعيين الأدب العلمى، والمهارات الأساسية للبحث فى المكتبة.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعليم الأدب العلمى لهؤلاء الطلاب له ارتباط موجب بالتطبيق العملى للمهارات الأساسية للبحث فى المكتبة.

هـ-عرض للأدب العلمى: مشروع بحث تربوى: (66)

ة تعليم المسجونين الأحداث أدبا علميا يتضمن مناقشات أكاديمية فى بعض المهن.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعليم الأحداث الأدب العلمى عن بعض المهن قد قادهم إلى تخفيض سلوكهم الإجرامى.

وجدير بالذكر أن الدراسات والبحوث التى تمثل اتجاها نحو تعليم الأدب العلمى ليست قاصرة على خمس الدراسات المذكورة فقط بل هى عديدة، ومنها الدراسات والبحوث الآتية:

1- أثر تأخير النشر على توزيع الأدب العلمى توزيعا ناضجا مراقبا. (61)
2- فوائد الاستعارة فى أكثر أعمال الأدب العلمى اقتباسا. (70)
3- دخول الطلاب للعلم من خلال الأدب. (58)
4- أنشطة العلوم المبنية على الأدب فى رياض الأطفال من خلال كتب الأطفال المصورة. (53)
5- أدب الأطفال مع التركيز على العلوم: شؤون مجموعة من الأنشطة طورها المعلمون من مرحلة الرياض حتى المستوى الثامن. (50)
6- العلوم المبنية على كتب الأدب: أنشطة الأطفال لإثراء مناهج الدراسة فى المرحلة من الرياض حتى المستوى الثامن. (71)
7- تقديم الأفكار العلمية من خلال أدب الأطفال. (48)
8- العلوم فى الأدب: مواد دراسية كمدخل للتعليم من خلال بعض الموضوعات. (67)

مناقشة:

فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب العلمى يمكن القول إن مهارات الإنسان فى التعبير عن نفسه وعن تفكيره هى خصائص يجب توافرها فى لغة الإنسان العصري (22: 62-75) ومن ثم فقد يكون مفيدا عرض الملامح العامة للاتجاه نحو تعليم أدب علمى فيما يأتى:

1- تعليم التفكير العلمى.
2- خصائص الخطاب العلمى.
3- تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر.

أولا: تعليم التفكير العلمى:

التفكير هو نشاط عقلى يساعد فى تحديد وصياغة أو حل مشكلة، أو فى اتخاذ قرار، أوفى إشباع الرغبة فى الفهم، أو فى البحث عن إجابات، أو فى البحث عن معان، ويعد التفكير أهم وظائف اللغة. (33: 14)، (12: 23-63)

- فقد طالب سقراط مخاطبيه أن يحددوا الألفاظ التى يستعملونها، حيث رأى أن الألفاظ مفتاح للتفكير.
- وجعل افلاطون الحوار منهجا فكريا للبحث فى الفلسفة.
- ورأى أرسطو أن الألفاظ والأقيسة قوالب، يصوغ فيها الإنسان أفكاره.
- وفى العصر الحديث اعتبر بعض المفكرين، وبخاصة البرجماتيون، الألفاظ خططا للتفكير.
- ورأى بعض أصحاب المنطق الوضعى أن الكلمة ذات المعنى هى الجديرة بالبحث.
- ورأى بعض السلوكيين أن التفكير حديث داخلي بدون أصوات، وأن ما يسمى بالعمليات العقلية ليس إلا ردود أفعال جسمية ولفظية.

وفى ضوء ما سبق يتبين أن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وأن الرموز لازمة للتفكير، ومن المهم أن نفرق بين أنواع مختلفة من التفكير: (17: 31-67)

1- التفكير الذى يعتمد على استرجاع معلومات مخزونة فى الذاكرة، ويتمثل هذا النوع من التفكير فيما يأتى:

أ-تعرف أشياء مماثلة لما يعرفه الفرد، أو مما هو به من مواقف مشابهة.

ب-تذكر أمثلة.

ج-فهم المعانى، وإن كانت فى مواقف مختلفة، أو فى أشكال مختلفة.

2- التفكير التقاربى: ويتمثل فى التحليل والربط والتكامل بين المعلومات والحقائق التى يتعرض لها الإنسان ويصل بذلك إلى إجابات متوقعة، ومعروفة للآخرين مسبقا.

3- التفكير الإبداعي: ويتطلب ارتفاع الذكاء والمرونة عند الفرد، أو اقتراح مسار فكري جديد، وفيه يبدأ الفرد مما هو موجود من حقائق ومعلومات، ولكنه يستخدمها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى بين تلك المعلومات والحقائق علاقات متميزة.

4- تفكير حل المشكلات: ويهتم بحل المشكلات باستخدام طرق منطقية، واتباع الأسلوب العلمى فى تحديد المشكلة، وإيجاد مجموعة حلول بديلة، واستعمال البديل الأمثل، وتقييم النتائج والتبعات، ثم تعميم أسلوب الحل على مشكلات مشابهة مستقبلا.

5- التفكير العلمى: الذى يجمع بين أنواع التفكير السابقة، وينظر إليها على أنها متكاملة، وسمات التفكير العلمى تكاد تنحصر فى المنهجية، والموضوعية، والتراكمية، والتنظيم، والبحث عن الأشياء.

6- وتتمثل خطوات التفكير العلمى فيما يأتى: (17: 104-130)

أ-الإحساس بالمشكلة.

ب-تحديد المشكلة.

ج-جمع بيانات عن المشكلة.

د-فرض الفروض، واختبار مترتباتها.

هـ-حل المشكلة.

***وفيما يلى عرض موجز لكل منها:**

أ- **الإحساس بالمشكلة:** تهدف هذه الخطوة تعليم التلاميذ كيفية تعرف المشكلات، والمشكلة هى موقف يتحدى العقل ون المشكلة مرتبطة بحاجة أو برغبة لدى أفراد المجتمع لم تشبع بعد، مثل: (مشكلة المواصلات- التعليم- الترفيه) وقد تعودنا عندما نتحدث عن طريقة حل المشكلات فى التعليم أن نصوغ المشكلة للتلاميذ، ونطالبهم بمحاولة حلها، ولكن المطلوب هنا أن يتعلم التلاميذ أن يدركوا، وأن يروا، وأن يشعروا بوجود مشكلة.

ب- **تحديد المشكلة:** تبدأ هذه الخطوة عندما يتبين لنا وجود موقف به خلل أو خطأ، أو موقف يتحدى العقل، ويسبب لنا نوعا من التوتر، والهدف من هذه الخطوة هو إيجاد أفضل تعبير عن تلك المشكلة أو القضية، يركز على جوهر نقاط الجدال حولها، ومن المفيد أن يحدد المفكر مجموعة الأسئلة التى تساعده فى حل المشكلة، والتى تدفعه إلى التفكير فى حلول متنوعة وبدائل مختلفة، وتعبر الأسئلة عادة عن جوانب المشكلة المختلفة التى يريد المفكر أن يجد لها أفكارا، وحلولا مناسبة.

ج- **جمع المعلومات والبيانات:** الهدف من هذه الخطوة هو تحديد المعلومات والبيانات اللازمة، أو التى تساعد فى حل ـة، أو تجميع الأدلة والبراهين المرتبطة بالقضية المراد إبداء الرأى فيها، وهنا قد يخطئ المؤيد لنموذج التفكير الإبداعى، بقوله إن المفكر المبدع يستطيع أن يجد الحلول دون الحاجة إلى معلومات أو بيانات، وهذا غير صحيح، حيث أن مهارة إيجاد الحلول دون أن تبنى على معلومات وبيانات غالبا ستكون غير سليمة، وتجميع هذه المعلومات والأدلة تكون من خبراتنا السابقة، ومن المحيطين بنا، ومن أصحاب الخبرة والرأى فى المجال المرتبط بالمشكلة، ومن الكتب والبحوث، وهنا يتدخل التفكير الناقد؛ ليحلل كل ما نصل إليه من معلومات، ويخضعها للمنطق، ويميز بين الصواب والخطأ، وبين الرأى والحقيقة، وبين الموضوعية والذاتية..إلخ.

د- **فرض الفروض واختبار ترتيبها:** ونقصد بذلك التفكير فى الحلول الممكنة للمشكلة، والتى نختار أفضلها، أما هذه الخطوة فى تحرير تفكيرنا من القوالب التقليدية، والعادات الجامدة فى تناول الموضوعات، ومحاولة إيجاد أفكار، وآراء جيدة، توضح أبعاد القضية، وتكشف عن جوانبها، ولا ينبغى التسرع فى إصدار الرأى، أو اختيار الحل، بل تعطى أطول فرصة للعقل والتفكير؛ لينتج أكبر قدر من الحلول المختلفة أو المتنوعة، فمن المعروف فى هذه المرحلة أن الأفكار التى تأتى إلى تفكيرنا أولا، هى الأفكار المعروفة، وهذه لا تتصف بالجدة أو الإبداع (39: 223) وبعد استحضار تلك الأفكار نبدأ فى ابتكار أفكار جديدة، وليس ة أن تكون هذه هى الأفضل، ولكن الهدف هنا هو تدريب العقل على التفكير، وهذه إحدى المراحل، والمهارات المهمة فى التفكير.

هـ- **حل المشكلة:** ينبغى التأكيد على أهمية عدم التسرع فى اتخاذ القرار، واختيار أحد البدائل، أو وجهات النظر، وذلك حتى لا نوقف انسياب الأفكار الجديدة، ونتيح الفرصة للتفكير فى أكبر قدر من الحلول الممكنة، ولكن بعد التوصل إلى بدائل متعددة ينبغى التوقف؛ لتقييم تلك الأفكار، سواء كانت حلولا لمشكلة، أو تحليلا لقضية مطروحة، وهذه الخطوة الأخيرة فى النموذج التكاملى للتفكير تعتبر غاية فى الأهمية؛ ولذلك نخضع الحل أو الرأى لمجموعة معايير حاكمة؛ للتأكد من سلامته، ومناسبته، واكتشاف ما قد يشوب الحل من أخطاء، أو نقائص، ونعمل على تحسينها.

ويوجد فرق بين أن نقول للطالب فى ماذا يفكر، وأن نعلمه كيف يفكر. ويرى بعض الباحثين أن المحتوى لا يعلم التفكير، ولكن الجهود المقصودة والهادفة لتعليم التفكير، هى التى تعلم التفكير.

وإيمانا من الباحث بأهمية النظرة التكاملية لكل من المحتوى والطريقة، فيرى أن المحتوى أيضا يعلم التفكير، إذا تم بناؤه وفقا لأسس وإجراءات تستهدف تعليم التفكير العلمى. (38: 5-45)

ثانيا: خصائص الخطاب العلمى:

الخطاب العلمى هو نوع من تنظيمات التعبير اللغوى، وطريقة فى النظر إلى الموضوعات، اعتمادا على لبرهان المقنع بالتجربة، أو بالدليل للكشف عن الأسباب الغائية المتحكمة فى الأفكار أو الظواهر من أجل السيطرة عليها عقليا بالفهم والتعليل والتشكيل. (25-6)

ويتميز الخطاب العلمى بالتركيب السليم، والوضوح، والإيجاز، والدقة، والتوثيق. (12: 151-172)

1- **التركيب السليم:** وهو الالتزام بقواعد النحو والصرف والإملاء؛ لتكون الجملة معبرة عن الفكرة تعبيرا سليما.

2- **الوضوح:** وهو استعمال المادة اللغوية استعمالا بينا، يعبر بجلاء عن الحقيقة العلمية الموضوعية، مبتعدا فى ذلك عن المبالغة، وعن كل استعمال غامض للوحدات اللغوية، ينم عن غموض فى المفاهيم أو القياس أو تناقض فى الأفكار.

3- **الإيجاز:** هو وجود توازن بين الشكل اللغوى الذى يعبر عن فكرة معينة، وبين الفكرة ذاتها فلا تزيد الصياغة وية، ولا تنقص عن متطلبات الفكرة، ويترتب على ذلك مساواة أو تكافؤ بين الفكرة والمادة اللغوية، ومما يناقض الإيجاز الإسهاب فى توسيع الأفكار والآراء.

4- **الدقة:** وهى تطلب ذكى فى الفروق اللغوية بين المترادفات، واستخدام مبتكر وصارم للوحدات اللغوية على مستوى المفردة، أو على مستوى الجملة، أو على مستوى الفقرة.

5- **التوثيق:** هو إيراد الشواهد بالطرق المتعارف عليها فى المراجع العلمية، فلا يتم نقل كلام، دون إثبات مرجعه، ولا يتم الاستناد على شاهد إلا بعد التأكد من صحة وصدق شهادته.

ومن أظهر ما تعتمد عليه المادة اللغوية التى يبنى عليها الخطاب العلمى:

1- التعريف الإجرائى للمصطلحات.

2- استعمال الكلمات التى تدل على الجزئية، وعلى التخصيص الذى ينفى عن الكلام صفة العمومية، وعدم الدقة، مثل: (خصوصا، بصفة خاصة، على سبيل المثال لا الحصر).

3- استعمال مفردات وتعبيرات الاحتمال التى تعبر بدقة عن موقع الكلام من الحقيقة المجردة، مثل: (تحتمل، من المحتمل، يرجح).

4- عدم استعمال افعال الرجاء، والتمنى، والمدح، والذم، مثل(لعل، ليت، نعم، بئس).

5- عدم استعمال الأفعال التى لا يعرف فاعلها من خلال النص، مثل: (زعموا، قالوا، ادعوا).

6- عدم استعمال المفردات التى تحمل معنى مسبقا، يعود إلى ميادين السياسة، أو الدين، أو التراث إلا بتحديد المعنى المقصود بها؛ لأنها تستدعى تلقائيا الفهم الانحيازى.

7- استعمال المفردات التى تفرض الاستنتاج، فتدل على كيفية بناء الأحكام، انطلاقا من استقراء الظواهر المدروسة، مثل: (بما أن، نظرا لـ...، لذلك).

8- عدم استعمال المفردات المترادفة التى تعبر عن المعنى عينه، دون التنبيه إلى الفروق المعنوية التى تتضمنها.

9- استعمال أفعال المقاربة التى تجتهد لمقاربة المعنى تدريجيا، مبتعدة عن الجزم غير المبرر علميا، وغير المعبر عن حقيقة الواقع، مثل: (كاد، قرب، أوشك).

10- استعمال أفعال التضمين التى تحدد نوعية العلاقة بين المقدمات والنتائج، مثل: (يتضمن، يفترض، ينتج).

11- التوثيق.

إن الاهتمام بخصائص اللغة العلمية اللازمة لتعليم اللغة العربية ليس معناه التعصب اللغوى؛ لأن التعصب اللغوى ظاهرة طبيعية فى طفولة الأمم، وهى التى تدعو بعضهم إلى ربط اللغة باعتبارات ميتافيزيقية، لا دخل فيها للعلم التجريبى، فقد ادعى اليهود أن لغة الرب، ولغة الملائكة هى: "العبرية"، وأن أول شئ كتب على صفحة السماء السابعة بيد الله هو حروف هذه اللغة، كما ادعى الفرس أن لغتهم ستكون لغة التخاطب فى الجنة، وقبلهم قال السريان هل الجنة، ولغة الحساب فى الآخرة هى السريانية، وكان الرومان يسمون من لا يحسن التفاهم باللاتينية بربريا، ويعنون بذلك أنه من الهمج، ومن الأجناس السفلى من البشر. (21: 66)

إن الاهتمام بخصائص اللغة العلمية اللازمة لتعليم اللغة العربية يتلخص فى بيان خصائص اللغة العلمية التى يجب تعليمها للطلاب وكيفية تعليمهم التفكير العلمى، والخطاب العلمى بما يتناسب مع هذا العصر، فاللغة تسير على رى الناس، وتكون القيمة الحقيقية للكلمة بمقدار ما لدلالتها من وضوح واستخدام سليم فى فاللفظة فى الكلام تشبه إلى حد كبير ورقة النقد فى الإقتصاد، لابد أن تغطيها قيمة اقتصادية حقيقية من ب أو غيره من القيم المصطلح عليها، وبدون هذا الغطاء لا تخرج ورقة النقد عن أن تكون قصاصة ورق، لا حول لها، ولا قوة. (35: 362- 364)

ثالثا: تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر:

يبدو أن الأساليب اللفظية التقليدية لا تتفق مع خصائص العصر الحاضر، ولا المستقبل بالتأكيد، وهى تؤدى إلى انصراف التلاميذ عن متابعة الدرس، ولا يكفى الحفظ، والاستظهار لمواجهة العصر الذى يقوم على التقدم العلمى والتكنولوجى.

وتكاد تتلخص أهمية تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر فيما يأتى: (98: 91-95)

1- أصبح الكمبيوتر من الوسائط المهمة فى التعليم، وانتشر فى المدارس.

2- ازدادت المادة التعليمية المتيسرة سواء فى اسطوانات مدمجة أو مذاعة ثراء وتنوعا.

3- ازداد عدد التلاميذ الذين يملكون أجهزة كمبيوتر شخصية.

4- يتزايد دور الأقمار الصناعية والقنوات التعليمية فى العدد والخدمات.

5- يتزايد دور الانترنت والمستفيدين منه بإطراد وفى كافة مجالات الحياة.

6- سوف يتيسر للتلميذ أن يحصل على المادة التعليمية الغزيرة ليس فى المدرسة فحسب ولكن فى بيته وقتما يشاء وبالقدر والمعرفة والشكل التى يرغب فيها.

7- إن المعرفة المتاحة للطفل الصغير اليوم تفوق ما كان متاحا لأكبر العلماء بمكتبته من عشر سنوات مضت.

8- ازدادت المواقع العمرانية على خريطة مصر فى السنوات الأخيرة بسرعة بفضل مشروعات التنمية المتلاحقة، وتطورت بالتالى الحاجات التعليمية للأفراد .

9- يتطلب استخدام الكمبيوتر قدرة الفرد على اختيار كلمات مفتاحية للبحث.

10- سوف يزداد دور العلوم والتكنولوجيا والتربية الصحية فى السنوات العشر القادمة بدرجة كبيرة أكثر مما هو كائن حاليا.

لكل ما سبق توجد أساليب متعددة لتعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر، ويتفاوت فى ذلك دور المعلم والتلميذ، كما تتفاوت الاستراتيجية ما بين المنهج الحر والمنهج المقيد، وبالتالى فإن هذه الاستراتيجية التعليمية يمكن أن تكون مشتركة، وفيما يلى معالمها.

معالم استراتيجية تعليم اللغة من خلال الأدب بالاستقصاء باستخدام الكمبيوتر:

Computer Inquiry Learning Strategy (96: 1-26)، (98: 91-95)، (99: 1-21)

1-الهدف:

ضع أهدافا عامة لموضوع الوحدة والدروس.

2-التساؤلات:

ضع مجموعة من التساؤلات المحددة لكل درس كأمثلة يمكن أن يبنى عليها التلميذ تساؤلاته.

3-المصادر:

أعرض مجموعة محددة من المصادر من كتب أو أفلام فيديو أو بالكمبيوتر يمكن أن يستعين بها التلميذ.

4-مسارات البحث:

يستطيع التلميذ أن يجرى بحثه Search بأن يحدد كلمات مفتاحية Key Words وهذه الكلمات تحدد مسار بحثه. وهى أساس البحث فى الواقع.

5-البحث:

التلميذ على محتويات أكثر من موقع بفضل الكلمات المفتاحية التى حددها بنفسه، وغالبا يصل إلى مجالات تفوق ما توقعه.

6-معاودة البحث:

حالة عدم العثور على إجابات للتساؤلات الأصلية فإن التلميذ سوف يختار كلمات جديدة أو يعدل فى الكلمات ويعاود البحث.

7-النتيجة:

- يصل التلميذ إلى معارف تحل المشكلة التى بدأ البحث بها.
- يأخذ نسخة أو أكثر مطبوعة.

يطلع التلميذ باستفاضة على المعلومات التى حصل عليها ويقدمها فى صورة تقرير اختبارى مختصر Paper Writing

8-تساؤلات منبثقة:

يقدم التلميذ مع التقرير بعض التساؤلات التى انبثقت عن البحث، وتحتاج إلى مزيد من البحث.

ملخص الاتجاهات الحديثة لتنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية.

فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة- المعروضة فى هذا البحث يمكن تلخيص الاتجاهات الحديثة لتنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية فيما يأتي:

أولا: من الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب:

1- استخدام المدخل الأخلاقى.
2- استخدام المدخل الفنى.
3- استخدام المدخل النفسى.
4- استخدام المدخل الاجتماعى.
5- استخدام المدخل التكاملى.

ثانيا: من الاتجاهات الحديثة تعليم كافة فروع اللغة العربية من خلال الأدب:

1- تعليم القراءة من خلال الأدب.
2- تعليم التعبير من خلال الأدب.
3- تعليم القواعد النحوية من خلال الأدب.
4- تعليم القصص.
5- تعليم الشعر.

ثالثا: من الاتجاهات الحديثة الاتجاه نحو تعليم الأدب العلمى:

1- تعليم التفكير العلمى.
2- تعليم الخطاب العلمى.
3- تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر.

قائمة المراجــع

أولا: المراجع العربية:

1- أ.أ. ريتشار دز: العلم والشعر، ترجمة محمد مصطفى بدوى (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001م).

2- أبن قتيبة (أبو عبد الله محمد بن مسلم): تأويل مشكل القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر (القاهرة: دار التراث، ط2، 1973م).

3- أبن منظور: لسان العرب، المجلد الأول (بيروت: دار صادر، ط3، 1994م).

4- أبو عبيدة (معمر بن المثنى) مجاز القرآن، تحقيق محمد فؤاد سركين (القاهرة: مكتب الخانجى، ج2، ط2، 1970م)

5- أحمد فضل شبلول: جماليات النص الشعرى للأطفال (القاهرة: الشركة العربية للنشر والتوزيع، ط1، 1996م).

6- أسماء إبراهيم على شريف: تطوير منهج اللغة العربية فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مصر (جامعة عين شمس: كلية التربية، رسالة دكتوراه، 2002م).

7- الطبرى (محمد بن جرير): جامع البيان عن تأويل آى القرآن، تحقيق محمود محمد شاكر (القاهرة: دار المعارف، الأجزاء: 5، 3، 1، 6، 1971م).

8- الفراء (يحيى بن زياد): معانى القرآن، تحقيق أحمد يوسف نجاتى ومحمد على النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية، جـ1، 1955م).

9- الفراء (يحيى بن زياد): معانى القرآن، تحقيق عبد الفتاح إسماعيل شلبى، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، جـ3، 1973م).

10- ا.م. بوشنسكى: الفلسفة المعاصرة فى أوروبا، ترجمة، عزت قرنى (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 165، 1992م).

11- انريك اندرسون امبرت، مناهج النقد الأدبى، ترجمة الطاهر احمد مكى، (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1992م).

12- انطوان صياح: دراسات فى اللغة العربية الفصحى وطرائق تعلمها (بيروت: دار الفكر اللبنانى، ط1، 1995م).

13- الأتربية الفرنسية: فى القرن العشرين، تعليق حامد طه (القاهرة: مطبعة العمرانية للأوفست، 1992م).

14- تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية (المغرب، الدار البيضاء: دار الثقافة، 1992م).

15- جان بول سارتر: ما الأدب؟ ترجمة وتقديم، محمد غنيمى هلال (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000م).

16- جون ديوى: الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيرى حماد (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001م).

17- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: البنائية: منظور أبستمولوجي وتربوي (جامعة الاسكندرية، كلية التربية، ط1، 1992م).

18- حسن شحاته: أدب الطفل العربى: دراسات وبحوث (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1991م).

19- حسن شحاته: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1992م).

20- حسن شحاته: أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى (القاهرة: الدار المصرية البنانية، ط1، 1993م).

21- حسن ظاظا: اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة (دمشق، دار القلم، ط2، 1990م)

22- حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل، (القاهرة: دار المعارف، 1997م).

23- دايموند ويليامز: طرائق الحداثة، ترجمة فاروق عبد القادر (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 246، يونيو، 1999م).

24- سعيد شبار: المصطلح: خيار لغوى، وسمة حضارية (قطر: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، كتاب الأمة، العدد 78، ط1، 2000م).

25- سلامة موسى: ما هى النهضة؟ (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002م).

26- شوقى ضيف: البحث الأدبى، طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره (القاهرة: دار المعارف، ط7، 1992م).

27- صلاح فضل: بلاغة الخطاب، وعلم النص (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 164، أغسطس، 1992م).

28- صلاح فضل: إنتاج الدلالة الأدبية (القاهرة: مركز الحضارة العربية، ط2، 2002م).

29- طه وادى: دراسات فى نقد الرواية (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1994م).

30- عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 272، أغسطس 2001م).

31- عبد الوهاب المسيرى: اللغة والمجاز بين التوحيد ووحدة الوجود (القاهرة: دار الشروق، ط1، 2002م).

32- عبده عبد العزيز قلقيله، دراسات فى النقد الأدبى (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1993م).

33- فتحى على يونس وآخرون: تعليم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية، دار روتابرنت للطباعة، 1991م).

34- فكرى حسن ريان: التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه (القاهرة: عالم الكتب، 1993م).

35- فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 263، نوفمبر 2000م).

36- ك.م. نيوتن: نظرية الأدب فى القرن العشرين ترجمة عيسى على العاكوب (القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، 1996م).

37- ماريا لويزا بريزى: المدينة الفاضلة عبر التاريخ ترجمة عطيات أبو السعود (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 225 سبتمبر 1997م).

38- محمود كامل الناقة: البرنامج التعليمي القائم على الكفايات (القاهرة: مطبوعات كلية التربية، جامعة عين شمس، 1997م).

39- مراد وهبه: الإبداع والتعليم العام، (القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية التنمية، ط1، 1991م).

40- مصطفى ناصف: محاورات مع النثر العربى (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 218، فبراير 1997م).

41- نجوى صابر: النقد الأخلاقى، أصوله وتطبيقاته، (بيروت: دار العلوم العربية، ط1، 1990م).

42- يورى لوتمان: تحليل النص الشعرى، ترجمة محمد فتوح أحمد (القاهرة: دار المعارف، 1995م).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

43- ACKER, ELIZABETH ANNE: GOD IN THE DARKNESS: MYSTICISM AND PARADOX IN THE POETRY OF GEORGE HERBERT AND HENRY VAUGHEN (U.S.A: EAST TENNESSEE STATE UNIVERSITY, MA, 2001) P. 70.

44- AZADE SEYHON: LANGUAGE AND LITERARY STUDY AS CULTURAL CRITICISM (U.S.A, UM1: ADFL BULLETIN, VOL. 26, NO.2, 1995).

45- BIERSCHENK, INGER: DISCOVERY OF COMPETENCE AT THE EDGE OF LITERATURE AND SOCIETY (SWEDEN: LUND UNIVERSITY, 1997).

46- BOYATZIS, CHRIS J.: "LET THE CAGED BIRD SING": USING LITERATURE TO TEACH DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY (U.S.A: TEACHING OF PSYCHOLOGY, VOL. 19, N.4, 1992) PP. 221-222.

47- BRAGA-NETO: CONNECTIVITY IN IMAGE PROCESSING AND ANALYSIS: THEORY, MULTISCALE EXTENSIONS AND APPLICATIONS (U.S.A: THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, PH.D., 2002) P 270.

48- BURNS, JOHN ERIC: FROM THE RAIN BOW CROW TO POLAR BEARS, INTRODUCING SCIENCE CONCEPTS THROUGH CHILDREN'S LITERATURE (U.S.A, SCIENCE SCOPE, VOL.21, N.2, OCT, 1997) PP. 14-16.

49- BUSS, KATHLEEN, KARNOWSKI, LEE: READING AND WRITING LITERARY GENRES (U.S; DELAWARE: INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2000) P. 209.

50- BUTLER, MALCOLM B: CHILDREN'S LITERATURE WITH A SCIENCE EMPHASIS: TWENTY TEACHER- DEVELOPED K.8 ACTIVITY PACKETS (U.S.A, GEORGIA 2000) P. 143.

51- CHARLES, E. MORAN: CONVERSATIONS: CONTEMPORARY CRITICAL THEORY AND THE TEACHING OF LITERATURE (U.S.A, ILLINOIS: NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, URBANA, 111, 1990).

52- CHISMAN, JANET. K.: INTRODUCING COLLEGE STUDENTS TO THE SCIENTIFIC LITERATURE AND THE LIBRARY (U.S.A:

JOURNAL OF COLLEGE SCIENCE TEACHING VOL. 28 N1, 1998), PP 39-42.

53- CHO, BOO-KYUNG: LITERATURE BASED SCIENCE ACTIVITIES IN KINDERGARTEN TROUGH CHILDREN'S PICTURE BOOK (U.S.A: THE ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR CHILDHOOD EDUCATION INTERNATIONAL, APRIL 16, 1998) PP. 1-15

54- CHOE, S.W. TINA, ANALYZING SCIENTIFIC LITERATURE USING JIGSAW GROUP ACTIVITY PIECING TOGETHER STUDENT DISCUSSIONS ON ENVIRONMENTAL RESEARCH (U.S.A: JOURNAL OF COLLEGE SCIENCE TEACHING VOL 30 N.5, 2001) PP 328-330.

55- CLAREMONT, FRANCESCA: LITERATURE AND GRAMMER (U.S.A: NAMTA JOURNAL, VOL.18, N.2 SEPTEMBER, 1993) PP 85-99.

56- COLLINS, NORMA DECKER: TEACHING CRITICAL READING THROUGH LITERATURE (U.S.A: INDIANA UNIVERSITY, 1993).

57- DAVID, L. BARR: TEACHING RELIGIOUS LITERATURE AS LITERATURE: STRATEGIES FOR PUBLIC EDUCATION (U.S.A: RELIGION AND PUBLIC EDUCATION,JOURNAL ARTICLE(080)VOL.17, N.1, 1990)

58- DIXEY, BRENDA: STUDENTS' ENTRY INTO SCIENCE THROUGH LITERATURE (U.S.A: THE GLOBAL SUMMIT ON SCIENCE AND SCIENCE EDUCATION, SAN FRANCISCO, CA, DECEMBER 27, 1996) PP 1-12.

59- DUNN, LARRY: TEACHING THE HEROES OF AMERICAN HISTORY: DEBUNKING THE MYTHS, KEEPING THE HEROES, (U.S.A: SOCIAL STUDIES, VOL, 82 N1, 1991) PP. 26-29.

60- DURAN, ELVA: FUNCTIONAL LANGUAGE INSTRUCTION FOR LINGUISTICALLY DIFFERENT STUDENTS WITH MODERATE TO SEVERE DISABILITIES (U.S.A: VIRGINIA, 1991).

61- EGGHE, LEO: THE INFLUENCE OF PUBLICATION DELAYS ON THE OBSERVED AGING DISTRIBUTION OF SCIENTIFIC LITERATURE (U.S.A: JOURNAL OF THE AMERICAN SOCIETY FOR INFORMATION SCIENCE, VOL 51, N2 JAN, 2000) PP 158-165)

62- ETTINGER, BLANCHE: COMMUNICATION FOR THE WORK PLACE: AN INTEGRATED LANGUAGE APPROACH (U.S.A: NEW JERSEY, 2001).

63- FOX, DANA L: WHAT IS LITERATURE? TWO PRESERVICE TEACHER'S CONCEPTIONS OF LITERATURE (U.S.A: THE ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE (43 RD, CHARLESTON, SC, DECEMBER 1-4, 1993) PP 1-20).

64- FREY, ANNE: ORGANIZATIONAL ROMANTICISM NATIONAL INSTITUTIONS AND LITERARY AUTHORITY (U.S.A: THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, PH.D., 2002)

65- GEORGE, E. NEWELL: THE EFFECTS OF WRITTEN BETWEEN DRAFT RESPONSES ON STUDENTS WRITING AND REASONING ABOUT LITERATURE (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE, (080), WRITTEN COMMUNCIATION, VOL, 11, N.3, 1994)

66- GERBER. JURG, FRITSCH : PRISON EDUCATION AND OFFERDER BEHAVIOR: A REVIEW OF THE SCIENTIFIC LITERATURE: PRISON EDUCATION RESEARCH PROJECT (U.S.A: TEXAS, 1993) PP 1-25.

67- GOLDBORT ROBERT C: SCIENCE IN LITERATURE, MATERIALS FOR ATHEMATIC TEACHING APPROCH. (U.S.A, ENGLISH JOURNAL , VOL. 80, N.3, MAR 1991) PP. 69-73.

68- HAMEL, FREDERICK L: TEACHER UNDERSTANDING OF STUDENT UNDERSTANDING: THREE TEACHERS THINKING ABOUT THEIR STUDENTS READING LITERATURE (U.S.A: UNIVERSITY OF WASHINGTON, PH. D. 2000).

69- HARMON, JOSEPH E.: AN ANALYSIS OF FIFTY CITATION SUPERSTARS FROM THE SCIENTIFIC LITERATURE (U.S.A: JOURNAL OF TECHNICAL WRITING AND COMMUNICATION, VOL.22. N1, 1992) PP 17-37.

70- HARMON, JOSEPH E: THE USES OF METAPHOR IN CITATION CLASSICS FROM THE SCIENTIFIC LITERATURE (U.S.A: TECHNICAL COMMUNICATION QUARTERLY,VOL.3,N.2,SEPT,1994)PP.179-194

71- HEFNER, CHRISTINE ROOTS: LITERATURE- BASED SCIENCE: CHILDREN'S BOOKS AND ACTIVITIES TO ENRICH THE K-5 CURRICULUM (U.S.A, ARIZONA 1995) P.186.

72- JOHN PFORDESHER: CHOSSING WHAT WE TEACH : JUDGING VALUE IN LITERATURE (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE (080), ENGLISH JOURNAL, VOL. 82, N.5, 1993).

73- JOHN, R. HAYES: TAKING CRITICISM SERIOUSLY (U.S.A, UM1: RESEARCH IN THE TEACHING OF ENGLISH, VOL. 27, N.3, 1993)

74- JONATHAN CULLER: LITERARY THEORY:A VERY SHORT INTRODUCTION(NEW YORK:OXFORD UP, 1997).

75- KALLENDORF, HILAIRE: EXORCISM AND ITS TEXTS: DEMONIC POSSESSION IN EARLY MODERN LITERATURE OF ENGLAND AND SPAIN (U.S.A: PRINCETON UNIVERSITY, PH.D., 2000)

76- KEATING- TORO, ANN V.: INTEGRATED LANGUAGE ARTS CURRICULUM (U.S.A: GEORGIA, 1998).

77- LANDA, MARIANNAS: THE MYTH OF FIRE IN THE POETRY OF MAKSIMILIAN VOLOSHIN(1877-1932):A CRITICAL BIOGRAPHY (U.S.A: STANFORD UNIVERSITY, PH.D., 2001) P. 390.

78- LAUFENBERG, HENRY JOSEPH: VISIONS AND REVISIONS: A STUDY OF MYTH IN LATE MODERN AMERICAN POETRY (T.S. ELIOT, MARIANNE, MOORE, H.D., HILD A DOOLITTLE, MURIEL RUKEYSER) (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, RIVERSIDE, PH. D., 2001) P178.

79- LUCY FUCHS: RELIGION AS A SOURCE OF STRENGTH OR WEAKNESS IN YOUNG ADULT LITERATURE (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE (080), ALAN REVIEW, VOL, 19, N.2, 1992).

80- MARGARET, M. MALENKA: SEARCHING LITERATURE FOR MORAL GUIDANCE: THE DEVELOPMENT OF A PROSPECTIVE ENGLISH TEACHER (MICHIGAN: NATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON TEACHER LEARNING , OCT, 1995)

81- MARNIE ONEILL: TEACHING LITEARATURE AS CULTURAL CRITICISM (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE ENGLISH QUARTERLY, VOL. 25, N.1, 1993).

82- MARTINEZ, MARIA GALRIELA: THE OBJECT OF DESIRE: A READING OF PLATO'S SYMPOSIUM (U.S.A: BOSTON UNIVERSITY PH.D. 2001).

83- MYERS, J. PAUL: COGNITIVE STYLE AND ACHIEVEMENT IN IMPERATIVE AND FUNCTIONAL PROGRAMMING LANGUAGE COURSES (U.S.A: TEXAS, 1996).

84- NICKOS METALLINOS: APPROACHES TO VISUAL COMMUNICATION MEDIA CRITICISM AND THEIR APPLICATION TO TELEVISION GENRES (U.S.A: ARIZONA, 1994).

85- NIPPOLD, MARILYN A: PARENT'S SPEECH AND CHILDREN'S STUTTERING: ACRITIQUE OF THE LITERATURE (U.S.A: JOURNAL OF SPEECH AND HEARING RESEARCH, VOL. 38, N.5, OCT. 1995) PP 978-989.

86- ORDMAN, ALFRED. B.: SCIENTIFIC LITERATURE AND LITERACY: ACOURSE OF PRACTICAL SKILLS FOR UNDERGRADUATE SCIENCE MAJORS (U.S.A: JOURNAL OF CHEMICAL EDUCATION, VOL 73 N8. AUG. 1996) P. 753.

87- PARTENHEIMER, DAVID: TEACHING LITERATURE TOWARD A HUMANISTIC SOCIETY (U.S.A: JOURNAL OF HUMANISTIC EDUCATION AND DEVELOPMENT, VOL. 29, N.1, 1990) PP. 40-44.

88- PATRICIA A. SULLIVAN: WRITING IN THE GRADUATE CURRICULUM: LITERARY CRITICISM AS COMPOSITION (U.S.A, UM1: JOURNAL OF ADVANCED COMPOSITION, VOL. 11, N.2, 1991).

89- ROSE, JEANNE MARIE: IS LITERATURE LANGUAGE? (U.S.A: THE UNIVERSITY OF ROCHESTER, PH.D. 2001).

90- SANCHEZ, TONY R: USING STORIES ABOUT HEROES TO TEACH VALUES (U.S.A: INDIANA, 1998) P.4.

91- SEAMON, MARC: ASSESSING THE NEED FOR CHANGE IN J-SCHOOL GRAMMMAR CURRICULA (U.S.A: JOURNALISM AND MASS COMMUNICATION EDUCATOR, VOL, 55, N.4 , 2001) PP 60-69.

92- SIMOLA, ROBERT E.: TEACHING IN A POSTMODERN WORLD: A STUDY OF APPLICATIONS OF LITERARY THEORY TO TEACHING OF HIGH SCHOOL ENGLISH (U.S.A: INDIANA UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, PH.D., 2000).

93- SULLIVAN, PATRICIA A. WRITING IN THE GRADUATE CURRICULUM: LITERARY CRITICISM AS COMPOSITION (U.S.A:: JOURNAL OF ADVANCED COMPOSITION, VOL.11, N.2, 1991) PP. 283-299.

94- VAN SCOY, HOLL: MINORITY GROUP LITERATURE IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION JOURNALS : 1952-1973 (U.S.A: JOURNAL OF BLACK STUDIES, VOL.22, N2, 1991) PP. 301-310.

95- WEAVER, CONSTANCE: TEACHING GRAMMAR IN CONTEXT (U.S.A: NEW HAMPSHIRE, 1996) P. 303.

96- WEHMEYER, LILLIAN BIERMANN: ARCHIVES AND THE LITERATURE SEARCH (U.S.A: CALIFORNIA, THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, SAN FRANCISCO, CA, APRIL 18-22, 1995).

97- WINTEROWD, W.ROSS: COMPOSITION AND LITERATURE: NOW WE ARE TALKING TO ONE ANOTHER (U.S.A: CALIFORNIA, THE ANNUAL MEETING OF THE CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION 48TH, PHOENIX, AZ, MARCH 12-15, 1997) PP. 1-12.

98- ZEIGLER, HEATHER ANNE, HAYS, RONALD: CONTRIBUTIONS TO ART THERAPY LITERATURE: A COMPUTER DATABASE SURVEY (U.S.A: JOURNAL OF THE AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION, VOL. 13, NO.2, 1996).

99- ZHAO, YONG; ROP, SHERI: A CRITICAL REVIEW OF THE LITERATURE ON ELECTRONIC NETWORKS AS REFLECTIVE DISCOURSE COMMUNITIES FOR INSERVICE TEACHERS (U.S.A: UNIVERSITY OF MICHIGAN, THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, NEW ORLEANS, LA, APRIL. 24-28, 2000).